

Die Einführungsklasse

Erwartung und Realität

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

PETER VOELLMY

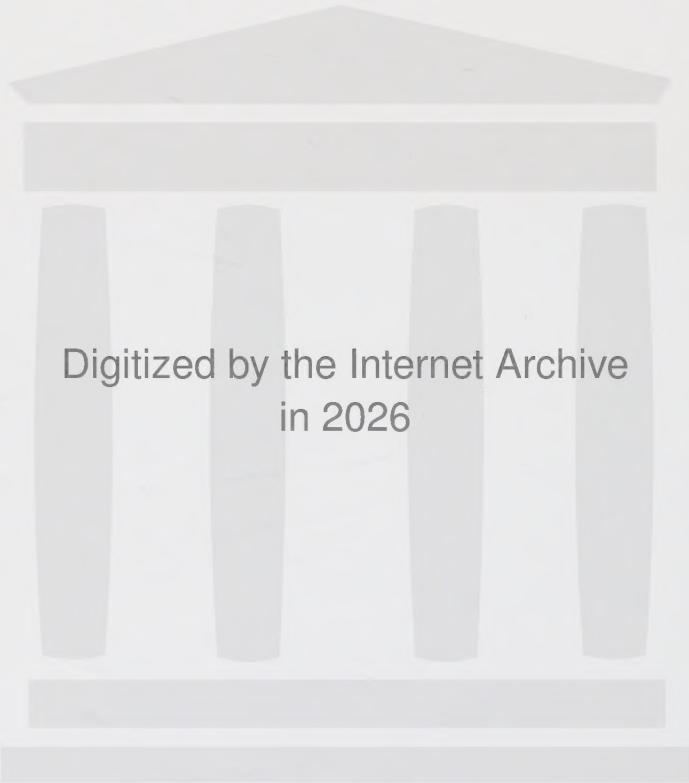
von Basel und Ormalingen (Kt. Baselland)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer



Juris Druck + Verlag Zürich

1982



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Die Einführungsklasse

Erwartung und Realität

ABHANDLUNG

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

PETER VOELLMY

von Basel und Ormalingen (Kt. Baselland)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer



Juris Druck + Verlag Zürich
1982

DIE EINFUEHRUNGSKLASSE - ERWARTUNG UND REALITAET

VORWORT

7

I. EINLEITUNG

1.	Vorverständnis	9
2.	Zur Wahl des Untersuchungsobjektes	13
3.	Fragestellung und Ziel	14
4.	Methodisches Vorgehen	15

II. DIE EINFUEHRUNGSKLASSE ALS GEGENSTAND DER FORSCHUNG

1.	Schule und Gesellschaft	16
1.1.	Aufgabe und Ziel der Volksschule	19
1.2.	Begriff, Aufgabe und Legitimation der Sonderklassen	21
1.2.1.	Sonderschule - Sonderklasse: Zur Begriffs- bestimmung	21
1.2.2.	Aufgabe und Legitimation der Sonderklassen	22
2.	Die Einführungs-klasse (EK)	23
2.1.	Zur Begriffsbestimmung	23
2.2.	Die Einführungs-klasse als Teil der Sonder- schulung	24
3.	Kriterien zum Besuch der EK	25
3.1.	Von der "Schulreife" zu den Begriffen "Schulfähigkeit" und "Schulbereitschaft"	26
3.2.	Schulfähigkeit und Schulbereitschaft als Bedingungsvariablen des Schulerfolgs	29
3.2.1.	Die Familie als Förderer der Schulfähig- keit und Schulbereitschaft	29
3.2.2.	Die Aufgabe des Kindergartens zur Förderung der Schulfähigkeit und Schulbereitschaft	31



3.3.	Zusammenfassung	32
3.4.	Zur Abklärung der Schulfähigkeit und der Schulbereitschaft	34
4.	Zur Methodik und Didaktik an Einführungs- klassen	35
5.	Lehrpersonen an Einführungsklassen	38
6.	Legitimationsaspekte zur Institution der Einführungs-klasse	41
6.1.	Gedanken zur "kompensatorischen Erziehung": Ein Exkurs	42
7.	Die Einführungs-klasse als Beitrag zu einer gerechteren Verteilung der Bildungschancen: Zusammenfassung des theoretischen Teils und Formulierung von Thesen	44

III. SITUATIONSANALYSE DER EINFUEHRUNGSKLASSE IN

VERSCHIEDENEN SCHULSYSTEMEN

1.	Die EK in den Volksschulsystemen der deutsch- sprachigen Kantone der Schweiz: Eine Uebersicht	50
2.	Untersuchungen zur Einführungs-klasse	53
2.1.	Untersuchung "Zürich-Schwamendingen" (1978)	53
2.1.1.	Die EK im Kanton Zürich	53
2.1.1.1.	Gesetzliche Grundlagen	53
2.1.1.2.	Bestand und örtliche Verteilung	54
2.1.1.3.	Entwicklungstendenzen	54
2.1.2.	Anordnung und Ergebnisse der Untersuchung "Zürich-Schwamendingen"	55
2.2.	Untersuchung "Basel-Land" (1980)	58
2.2.1.	Die EK im Kanton Basel-Land	59
2.2.1.1.	Gesetzliche Grundlagen	59
2.2.1.2.	Bestand und örtliche Verteilung	59
2.2.1.3.	Entwicklungstendenzen	60
2.2.2.	Fragestellung und Ergebnisse der Untersuchung "Basel-Land"	61

2.3.	Kritik an den Untersuchungen "Zürich= Schwamendingen" und "Basel-Land"	62
3.	Die Einführungsklasse im Kanton Graubünden	63
3.1.	Gesetzliche Grundlagen	64
3.2.	Bestand und örtliche Verteilung	65
3.3.	Entwicklungstendenzen	65
4.	Erfahrungen aus der BRD im Uebergang vom Vorschul- zum Grundschulbereich	66

IV. DIE EINFUEHRUNGSKLASSEN DER STADT CHUR

1.	Das Sonderklassenwesen der Stadt Chur	68
1.1.	Gesetzliche Grundlagen	68
1.1.1.	Schulgesetz der Stadt Chur vom 19. Mai 1968	68
1.1.2.	Reglement über das Sonderschulwesen der Stadtschule Chur vom 4. April 1979	69
1.2.	Zusammenfassung	70
2.	Entwicklung und Bestand der EK Chur	70
2.1.	Ausblick	72
3.	Einweisungspraxis	73
3.1.	Abklärung der Schulfähigkeit und Schulbereitschaft	73
3.2.	Rückstellung in der Schulpflicht versus Einschulung in eine Einführungsklasse	74
3.3.	Das Prozedere der Einweisung: Frage nach den Entscheidungsinstanzen	75
4.	Untersuchungen über die Einführungsklassenschüler der Stadtschule Chur	77
4.1.	Methodische Hinweise	78
5.	Die Einführungsklassenschüler der Schuljahre 1975/76 - 1980/81	81
	1. Untersuchung	
5.1.	Bestand der erfassten EK-Schüler	81
	Bestand der Kontrollgruppe	

5.2.	Geschlecht der EK-Schüler	82
5.3.	Sozioökonomische Hintergründe der Familien mit EK-Schülern	82
5.3.1.	Vollständigkeit der Familie	82
5.3.2.	EK-Schüler bei Pflegeeltern und in Heimen	83
5.3.3.	Kinderzahl	84
5.3.4.	Beruf des Familienvorstandes - Schichtzugehörigkeit	84
5.3.5.	Berufstätigkeit beider Elternteile	86
5.3.6.	Heimat der Familien	86
5.3.7.	Fremdsprachigkeit	87
5.4.	Stellung des EK-Schülers in der Geschwisterreihe	87
5.5.	Schullaufbahn der schulpflichtigen Geschwister von EK-Schülern	88
5.6.	Schulische Laufbahn des EK-Schülers bis zum Ende des 2. Einführungsklassenjahres	89
5.6.1.	Kindergartenbesuch	89
5.6.2.	Alter beim Schuleintritt	90
5.6.3.	Uebertritte von 1. Primarklassenschüler in die EK	91
5.6.4.	Austritte aus der EK in andere Institutionen	91
5.6.5.	Zusätzlicher Unterricht bei EK-Schülern	92
5.6.5.1.	Logopädie-Therapie	93
5.6.5.2.	Psychomotorik-Therapie	94
5.6.5.3.	Zusammenfassung	95
5.7.	Zusammenfassung der 1. Untersuchung	95
6.	Die Einführungsklassenschüler der Schuljahre 1975/76 - 1978/79 2. Untersuchung	97
6.1.	Besuchter Schultyp der ehemaligen EK-Schüler zum Zeitpunkt der Untersuchung	97
6.2.	Die schulische Situation der EK-Schüler, die eine Primarschule besuchen	98
6.2.1.	Schulischer Leistungsstand	98

6.2.1.1.	Schulischer Leistungsstand im jetzigen Klassenverband aufgrund des Lehrerurteils	98
6.2.1.2.	Schulischer Leistungsstand ehemaliger EK-Schüler in 5. Primarklassen, erhoben mit Aufgaben aus der IMK-Prüfungsreihe	101
6.2.2.	Soziale Situation im jetzigen Klassenverband aufgrund des Lehrerurteils	106
6.2.2.1.	Generelle Fragestellung	107
6.2.2.2.	Differenzierte Fragestellung	108
6.2.3.	Schulischer Leistungsstand und soziale Situation im Vergleich	114
6.2.4.	Zusätzlicher Unterricht	115
6.2.4.1.	Logopädie- und Psychomotorik-Therapie	115
6.2.4.2.	Legasthenie-Therapie	116
6.2.4.3.	Zusammenfassung	118
6.3.	Zusammenfassung der 2. Untersuchung	118

V. ERGEBNISSE UND SCHLUSSBEMERKUNGEN

1.	Die Einführungsklasse - eine Chance für das benachteiligte Kind oder Alibi der Gesellschaft?	120
2.	Fragen zur Institution "Einführungsklasse"	125
3.	Ansätze zu weiteren Forschungsarbeiten und Schlusswort	128

VI. ANHANG

Beilagen	130
Verzeichnis der Abkürzungen	154
Literaturverzeichnis	155
Lebenslauf	165

VORWORT

Bei der Abfassung einer wissenschaftlichen Arbeit grösseren Umfangs ist man zu einem guten Teil auf Hilfestellungen mancher Art angewiesen. Dafür, dass mir solche Unterstützungen von vielen Seiten angeboten und gegeben wurden, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Herr Prof. Dr. Konrad Widmer, ord. Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität Zürich, hat mir bei der Entstehung der vorliegenden Studie mit vielen nützlichen Anregungen und Hinweisen sehr geholfen. Seine freundliche Anteilnahme und Mitarbeit haben mir ein zielstrebiges Vorwärtstkommen erleichtert.

Der Schuldirektor der Stadt Chur, Herr Dr. Willi A. Ribi, die Vorsteher der städtischen Primar- und Sonderklassen, Herr Silvio Pool und Herr Peider Cantieni, der Beauftragte für das Volksschulwesen auf dem Erziehungsdepartement Graubünden, Herr Stefan Disch, sowie der Vorstand des Lehrervereins Chur standen meinem Unternehmen von Anfang an ausserordentlich positiv gegenüber und gaben mir jede gewünschte Unterstützung. Ihnen und den weit über hundert in die Untersuchung einbezogenen Lehrern ist es zu verdanken, dass die Verwirklichung dieser Arbeit überhaupt erst möglich wurde.

Ein besonderer Dank gilt meinem Kollegen und Freund Werner Volland, Einführungsklassenlehrer an der Stadtschule Chur, der mich in vielen Gesprächen auf manche wesentlichen Problemkreise im Zusammenhang mit der Thematik meiner Arbeit hinwies.

Danken möchte ich auch meinem Schwager, stud.phil. David Lingg, der mir mit der Durchsicht des Manuskripts einen wertvollen Dienst erwiesen hat.

Für eine Unterstützung ganz anderer Art danke ich meiner Frau Edith und unseren Kindern Kaspar, Thomas und Florian. Dass sie in den letzten zwei Jahren auf manche gemeinsame Freizeitaktivitäten verzichtet haben und mir auch sonst stets motivierend zur Seite gestanden sind, hat mir sehr geholfen.

Chur, im April 1982

I. EINLEITUNG

1. Vorverständnis

"Gleichheit der Chancen wird in manchen Fällen nur durch die Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein".
(LOSER 1969, S.4)

Obwohl wir über den Ausdruck 'Gleichheit der Chancen' nicht eben glücklich sind - wir würden ihn durch die Formel 'gerechtere Verteilung der Bildungschancen' ersetzen - stellen wir dieses Zitat bewusst an den Anfang der vorliegenden Arbeit.

Die Einführungsklasse, ein Schultypus, den die schweizerischen Bildungssysteme erst seit gut einem Dutzend Jahren kennen, sehen wir als eine solche 'besondere Chance' für Kinder, die, aus Gründen die wir zu untersuchen haben, in den bis in die Mitte der Sechzigerjahre gängigen Schulinstitutionen nicht oder zu wenig berücksichtigt wurden, oder die sich, wie sich JEGGE (1980, S. 16) ausdrückt, "nicht so entwickelt haben, wie es der Lehrplan vorsieht".

Während vieler Jahre hat der Verfasser an unzähligen Beispielen die Wichtigkeit der ersten Schulerfahrungen, die ein Kind für die gesamte Schullaufbahn macht, als Lehrer an Primar-, Real- und Sonderklassen sehen, erfahren und miterleben können. Dabei stellte er fest, dass ein schlechter Schulstart, beinahe schicksalshaft, häufig zu einem späteren generellen Schulversagen führte. Damit meinen wir nun aber nicht, dass ein erfolgreicher Schulstart analog zur ersten Feststellung spätere Schulschwierigkeiten ausschliesse.

Beim Abfassen dieser Zeilen erlebt der Verfasser die sich praktisch durchwegs bei der Einschulung eines Kindes ergebenden

Anfangsschwierigkeiten (vgl. FLITNER 1975) noch in einer für ihn neuen Rolle, nämlich in der des Vaters eines vor wenigen Wochen schulpflichtig gewordenen siebenjährigen Knaben. Er erlebt dabei als unmittelbar Mitbetroffener, wie der Uebergang von den spielerischen Aktivitäten im Kindergarten zu planmäßigem Lernen, die für uns Erwachsene als noch minimal taxierte Pflicht der Erledigung von kleinen Hausaufgaben oder auch die von der Lehrperson gewünschte und verordnete zeitweilige Unterdrückung des dem Kind dieser Altersstufe noch stark innewohnenden Bewegungsdranges vom Schulanfänger ein starkes Mass an Anpassungsleistungen und ein ebensolches an Frustrationstoleranz fordert.

Neben solchen vom Kinde mitzubringenden Verhaltenssets und kognitiven Leistungsmöglichkeiten, ist das Schülerschicksal im ersten Schuljahr, wie meinen verstärkt als in späteren Schuljahren, von institutionellen Aspekten bestimmt, d.h. es wirken Bedingungen mit, auf die das Kind unmittelbar keinen Einfluss nehmen kann.

BECKMANN (1974, S. 136) nennt dazu die folgenden:

- Der feste Einschulungstermin, gegeben durch das Schulgesetz
- Die Lehrperson, eine Massnahme der Schulleitung
- Der Ausbildungsstand der Lehrkraft, also ein Problem der Lehrerbildung, -weiterbildung und -fortbildung (zur Begriffsbestimmung von Weiter- und Fortbildung vgl. KAI-SER 1970, S. 1 f.)
- Das Sozial- und Sprachverhalten der Eltern, also die sozio-kulturellen Bedingungen des Unterrichts
- Die Förderung vor dem Schuleintritt, also die Inhalte und Formen der institutionalisierten Vorschulerziehung

Beim Lesen dieser sicherlich nicht abschliessend angeführten formalen Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Subsystems "Schule" wird einem einmal mehr bewusst, dass bei uns noch sehr stark die Vorstellung besteht, das Kind habe sich der Schule anzupassen und dass nicht wie etwa in angelsächsischen Ländern nach dem Grundsatz gehandelt wird, die Schule habe

sich an den je eigenen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu orientieren (vgl. KOERNER 1979, S. 110).

Gehen wir einmal einzelne von BECKMANN genannte institutionelle Bedingungen durch und stellen uns die Frage, ob diese wirklich nicht gemildert werden können.

Zum Einschulungstermin kennt die Infant-school in England beispielsweise deren drei pro Jahr, während bei uns nur eine Einschulung oder dann eine Rückstellung um ein volles Jahr möglich ist.

Welche Lehrer an 1. Primarklassen unterrichten, bestimmt die Schulleitung. Dabei sollte aber nicht nur auf die Wünsche der Lehrkräfte geachtet werden, sondern vordringlich auf deren spezifische Eignung. Bei solchen Entscheiden sind nun aber die an vielen Orten als Schulleitung auftretenden Laienschulpflegen praktisch durchwegs überfordert. Hier sollte überall ein pädagogisch ausgebildeter Fachmann zwischengeschaltet werden. Die leider noch oft anzutreffende Haltung, ein Lehrer solle sich erst einmal auf der Unterstufe bewähren - er solle sich "heraufdienen" - bevor er in die Mittel- oder gar Oberstufe wechseln dürfe, finden wir schlichtweg eine Zumutung für die betroffenen Kinder. Auch die Tendenz vieler Lehrer, bei freiwerdenden Stellen "hinaufzurutschen" - weil das Alter der Schüler mit vermehrtem Sozialprestige gekoppelt zu sein scheint und weil sich ein solcher Wechsel mancherorts finanziell oder in Form von weniger Pflichtstunden für den Betroffenen sogar auszahlt - ist schade, und ihr wäre mit geeigneten Mitteln zu begegnen.

Die Ausbildung der Lehrkräfte von Vorschule und Primarunterstufe findet in England, Frankreich und in ähnlicher Weise auch in Genf gemeinsam statt (vgl. TROUILLET 1973, S. 21). Diese Massnahme bringt u.E. für den Schulanfänger entscheidende Vorteile gegenüber unserem System der getrennten Aus-

bildung mit sich. Ein nahtloserer Uebergang vom Kindergarten zur 1. Primarklasse könnte manche Schwierigkeiten bei der Einschulung mildern, wenn nicht sogar ausschliessen.

Die sozio-kulturellen Bedingungen des Unterrichts an unseren Schulen sind mittelschichtorientiert. Mit der elaborierten Sprache des Lehrers kann ein Kind mit restringiertem Sprachcode primär nichts anfangen (vgl. BERNSTEIN 1970b), aber auch ein auf Verständnis hin aufgebautes Sozialverhalten ist dem sozial benachteiligten Kind fremd (vgl. PRECHTL 1974; STENDLER-LAVATELLI 1976).

Die institutionelle vorschulische Förderung ist schliesslich davon abhängig, ob überhaupt ein Kindergartenbesuch möglich war, und wenn ja, welche curricularen Vorstellungen und Entscheide die Arbeit an dieser Institution beeinflusst haben, und diese Palette reicht von einer behütenden Erziehung ähnlich jener früherer "Kinderbewahranstalten" (vgl. VOELLMY 1977), über ein vom Verfasser als anzustrebende Form angesehenes offenes kindzentriertes Rahmencurriculum, bis hin zu einem stark strukturierten Curriculum einer Vor-"schule".

Die Wirksamkeit der vorschulischen Förderung ist dabei entscheidend davon abhängig, inwieweit es der Kindergärtnerin gelingt, in das Beziehungsgeflecht von individuellen Voraussetzungen des Kindes und seiner Umwelt versus Forderungen des Systems "Schule" vermittelnd einzugreifen.

Die Einführungsklasse hat nun unseres Erachtens die Möglichkeit, Erschwernisse in nicht geringem Masse zu mildern, seien diese nun von der Institution "Schule" her gegeben oder individueller Art, also in der Form von mangelhafter Sozialisation manifest geworden (zum Begriff der "Sozialisation" und den damit verbundenen Termini der "Entkulturation" und "Personalisation" vgl. WURZBACHER 1968).

So setzt die Einführungsklasse beim Einzuschulenden bedeutend weniger an Gelerntem voraus, und sie ist in ihrer Ausrichtung

deshalb mehr auf die Förderung des Kindes, als auf Forderungen an das Kind eingestellt.

Mit dieser letzten Feststellung ist auch der Kreis zu unseren Ueberlegungen vom Anfang dieses Kapitels geschlossen. Die angetönte zusätzliche Förderung von Kindern mit Einschulungsproblemen, dieses "Gewähren einer besonderen Chance" also, darf als ein kleiner Schritt zu einer gerechteren Verteilung der Bildungschancen angesehen werden.

Die Einführungsklasse ist daher eine unseres Erachtens sinnvolle Ergänzung unserer Schulsysteme.

2. Zur Wahl des Untersuchungsobjekts

Im empirischen Teil unseres Forschungsbeitrages zum Thema "Einführungsklasse" untersuchen wir aus verschiedenen Ueberlegungen heraus die diesbezüglichen Schuleinheiten und deren Schüler der Stadtschule Chur.

Unsere beiden wichtigsten Gründe sollen genannt sein: Dank der Tatsache, dass der Schultyp "Einführungsklasse" in Chur relativ jung ist - die ersten beiden Klassen wurden auf das Schuljahr 1975/76 hin geschaffen - dürfte eine recht umfassende Analyse erwartet werden. Die ältesten Absolventen besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung (Frühjahr 1981) die 5. Primarklasse resp. die entsprechenden Sonderklassen und konnten deshalb noch praktisch lückenlos erfasst werden.

Im weiteren ist der Verfasser selber an der Stadtschule tätig und damit den administrativ vorgesetzten Stellen sowie der Churer Lehrerschaft bekannt. Dies ist - wie wir auch schon bei früher durchgeführten Arbeiten festgestellt haben - ein nicht geringer Vorteil bei der theoretischen Vorarbeit wie auch bei der Datenerhebung, ist man dabei doch auf ein grosses Mass an Goodwill bei den Befragten angewiesen.

3. Fragestellung und Ziel

Motivation zu jeglicher wissenschaftlicher Tätigkeit ist der Wunsch, über einen Problemkreis mehr zu wissen als vorher. Dabei muss jedoch die Frage, was man eigentlich wissen möchte, erst einmal grob abgeklärt werden, oder anders gesagt, es müssen Hypothesen gebildet werden.

In der vorliegenden Arbeit möchten wir vorab Antworten auf zwei Fragenkomplexe erhalten.

Erstens interessiert, welche Schüler eine Einführungsklasse besuchen, also: finden wir die von der Theorie her als EK=bedürftig anzusehenden Schülercharakteren auch in der Praxis in dieser Institution?

Zweitens wüssten wir gerne, wie die weitere Schullaufbahn ehemaliger EK-Schüler aussieht, oder präziser: werden diese Kinder nach dem Besuch einer Einführungsklasse schulisch unauffällig, oder bleiben sie "Problemschüler"?

Die Antworten auf diese Fragen - und damit kommen wir zum Ziel unserer Studie - werden uns u.a. zeigen, ob sich die Institution "Einführungsklasse" so entwickelt hat, wie wir das als wünschbar erachten oder ob allenfalls Teile dieser Entwicklung in Frage gestellt werden sollten.

Heute, nachdem dieser relativ junge Schultyp in den meisten deutschsprachigen Kantonen der Schweiz eingeführt ist, ist es, so meinen wir, an der Zeit, die Einführungsklasse bzw. deren Einfluss auf den Schüler und dessen spätere Schullaufbahn mit wissenschaftlichen Mitteln zu untersuchen. Die beiden einzigen uns bekannten Untersuchungsansätze zur EK-Thematik (siehe Kap. III, 2) begnügen sich damit, mit einer Uebertrittsmatrix den relativ hohen Prozentsatz ehemaliger EK-Schüler aufzuzeigen, die den Uebertritt in die Primarklassen geschafft haben, sie lassen aber die Frage nach dem schulischen Leistungs-

stand dieser Kinder in der neuen Schulstufe oder auch jene der sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Hintergründe von Familien mit EK-Schülern, um nur diese zwei Aspekte zu nennen, offen.

Schliesslich sieht der Verfasser als weiteres Ziel seiner Arbeit - und dies nun eingeschränkt auf das Schulwesen der Stadt Chur - den politisch und administrativ verantwortlichen Stellen sowie speziell den Lehrern an Einführungsklassen, aber auch jenen der übrigen Volksschulzweige unter Umständen mögliche praxisbezogene Veränderungen vorzuschlagen und darüber hinaus, als ja wie schon erwähnt an diesem Schulwesen Tätiger, gegebenenfalls bei der Realisierung solcher innovatorischer Aktivitäten selbst mitzuarbeiten.

4. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem umfangreichen Studium der für das Thema relevanten Fachliteratur. Sie ist damit über weite Strecken durch die literaturkritisch-hermeneutische Methode bestimmt (vgl. HOLTZ 1977, S. 62 f.), wobei die eigenen Erfahrungen des Verfassers zu den einzelnen Problematiken mit eingebaut wurden.

Die Daten zur Person der EK-Schüler aus Chur, zu deren schulischem Leistungsstand und ihrem Sozialverhalten in der Klasse sowie die entsprechenden Vergleichszahlen der übrigen Primar- und Sonderklassenschüler wurden mittels verschiedener Fragebogen erhoben, mit einer Methode also, die zu den empirischen zu zählen ist (vgl. MAYNTZ/HOLM/HUEBNER 1972³, S. 103 ff).

Weitere methodische Hinweise zur erwähnten Befragung finden sich im Kapitel IV, Punkt 4.1 .

II. DIE EINFUEHRUNGSKLASSE ALS GEGENSTAND DER FORSCHUNG

1. Schule und Gesellschaft

"Kinder werden in unserer Gesellschaft, damit sie richtig erwachsen werden, zur Schule geschickt."

(REIMERS 1973, S. 252)

Dieser Satz zeigt uns, wie eng die Beziehung von Schule und Gesellschaft ist. Ohne Schule wäre uns heute ein Erwachsenwerden, ein sich in dieser Gesellschaft Zurechtfinden und darin aktiv Werden versagt.

Warum ist dem so, und was heisst "richtig erwachsen werden"?

Die heute übliche Kernfamilie ist im allgemeinen in unserer Zivilisation nicht mehr in der Lage, die notwendigen Hilfen zum Erwachsenwerden zu leisten, denn erstens hat sie sich selbst verändert, und zweitens haben unser Leben und unsere Welt eine Komplexität erreicht, dass sie nicht mehr durch einfaches Mittun in der Familie erfahren und erlernt werden können. Dazu WIDMER (1967, S. 8):

"Was früher Funktion der Grossfamilie war, Gemütsbildung, religiöse Betreuung, Sexualerziehung, handwerkliche Entwicklung und Berufsfindung, hat die Schule übernommen."

Mit weiteren neuen Aufgaben, wie etwa Medien-, Verkehrs- und Gesundheitserziehung oder auch Freizeitgestaltung und anderem, kann dieser Katalog fast beliebig erweitert werden.

Schule entsteht also überall dort, wo sich die Gesellschaft und ihre Strukturen derart kompliziert haben, dass das notwendige Wissen und Können nurmehr auf dem besonderen Weg des schulischen Lehrens und Lernens vermittelt werden kann (vgl. REIMERS 1973, S. 252).

Dabei hat die Schule unseres Erachtens vorab zwei Hauptauf-

gaben, nämlich erstens, die von der Gesellschaft definierten und kontrollierten Bildungsinhalte zu vermitteln, die als wichtig erachtet werden, den Fortbestand ebendieser Gesellschaft zu sichern und zweitens, den jungen Menschen zur Selbstfindung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, d.h. zur Mündigkeit zu führen (vgl. auch WIDMER 1980).

Bei der gesellschaftlichen Aufgabe der Schule unterscheidet FEND (zit. in BRINKMANN 1977, S. 97 f.) drei Funktionen:

1. eine Qualifikationsfunktion,
2. eine Selektionsfunktion und
3. eine Legitimationsfunktion.

1. Eine Qualifikationsfunktion erfüllt die Schule, indem der Einzelne befähigt werden soll, das in der Schule Gelernte in auserschulischen Situationen anzuwenden. Erwartet wird dabei weniger lexikalisches Wissen, wie es teilweise noch heute an Prüfungen üblich ist, sondern der Schüler soll lernen, wie allgemeine Lösungsstrategien erarbeitet werden, wie man eine Arbeit anpackt und woher man Informationen zur Lösungsfindung beschaffen kann.
2. Eine Selektionsfunktion nimmt die Schule im Hinblick auf das hierarchische Gefüge der Gesellschaft im allgemeinen und der Struktur der Berufe im besonderen wahr. Durch die Beurteilung und Bewertung von Wissen und Können des Einzelnen weist die Schule jedem je nach seiner Leistung einen gesellschaftlichen Status zu. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass neben der eigenen Leistung trotz postulierter Chancengleichheit die soziale Herkunft des Schülers mit eine wesentliche Rolle in der schulischen Selektion spielt. Unsere Volksschule, im grossen Ganzen als Institution des Mittelstandes konzipiert und hauptsächlich auch von Vertretern dieser Sozialschicht geleitet, hat es bis heute, wie wir später noch sehen werden, noch nicht vollends verstanden, vielen Kindern der Unterschicht

das ihnen emotional und kognitiv adäquate Lernmilieu zu bieten (vgl. PASSERON 1971; JENCKS 1973; MUELLER 1975).

3. Eine Legitimationsfunktion leistet die Schule schliesslich im Hinblick auf die politische Ordnung einer Gesellschaft. Das zeigt sich unter anderem daran, wie in den staatlichen Lehrmitteln und Lehrplänen die Gesellschaft, ihre Produktionsverhältnisse und Herrschaftsstrukturen gezeigt werden, aber auch über das Wirken der Lehrkräfte, die als Vertrauensleute der Gesellschaft, bewusst und unbewusst, auf das Wert- und Normverständnis der Schüler einwirken.

Daneben hat die Schule aber auch den bereits erwähnten zweiten Auftrag, der uns nicht minder wichtig erscheint, nämlich den Heranwachsenden in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und zu stützen, ihm zu einer Ganzheit von Geist-Seele-Leib, d.h. zu seiner individuellen Menschwerdung zu verhelfen.

Diese Doppelfunktion der Schule, einerseits die individuelle Autonomie und andererseits die gesellschaftliche Bestimmung des Einzelnen zu gewährleisten, kann die Arbeit an dieser Institution, wie der Praktiker wohl weiss, oft in recht starkem Masse erschweren. Als Beispiel dazu mögen uns etwa die Gegensätzlichkeiten wie Kampf um Notenschnitte versus Zusammenarbeit in der Gruppe oder die Ueberbetonung der Kognition versus kindliche Kreativität und Gefühlswelt dienen.

Die Schule entlastet die Familie in grossem Masse, sie kann und darf jene aber in Erziehungs- und Bildungsfragen nicht ablösen. Zur Beschränktheit der Schule sagte bereits 1815 PESTALOZZI (zit. in EGGER 1976, S. 24):

"Um den Folgen der Beschränktheit des häuslichen Unterrichts zu begegnen, errichtete man Schulen. Aber man darf von diesen nie erwarten, dass sie das Ganze der menschlichen Erziehung umfassen, dass sie für Vater und Mutter, für Wohnstube und Hausleben zur Herzens-, Geistes- und Berufsbildung alles leisten, was dafür geleistet werden soll."

Die Familie hat immer noch - und heute nach der weitgehenden Auflösung anderer Sozialgefüge wie etwa der Nachbarschaft, der dörflichen Gemeinschaft u.a. wohl noch vermehrt - Aufgaben, die nur sie in vollem Masse erfüllen kann. Wir denken dabei unter vielem an die ganze Palette des emotionalen Spektrums, an Gefühle der Zusammengehörigkeit, der Geborgenheit und Liebe, des Leides und der Trauer.

Aber auch im Bereich der Vorschulerziehung, dem wir im Rahmen der vorliegenden Arbeit besondere Beachtung schenken wollen, hat die Familie eminent wichtige und entscheidende Aufgaben, die ihr nur in einem recht bescheidenen Rahmen abgenommen werden können.

1.1. Aufgabe und Ziel der Volksschule

In den Zweckparagrafen der kantonalen Schulgesetze, die übrigens meist sehr ähnlich lauten (vgl. EGGER 1976, S. 24 f.), ist der Auftrag der Volksschule recht klar umschrieben. Als Beispiel diene uns der entsprechende Abschnitt des Entwurfes zu einem neuen Bündner Schulgesetz:

"Die Volksschule ist bestrebt, in Verbindung mit dem Elternhaus das Kind nach christlichen Grundsätzen zu einem seelisch und körperlich gesunden Menschen heranzuwachsen zu lassen. Sie fördert jeden einzelnen Schüler mit dem Ziel, seine schöpferischen Fähigkeiten zu entwickeln, in ihm das Verständnis für die Mitmenschen zu wecken, sein Wissen zu bereichern, sein urteilendes Denken zu schärfen und ihn zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln zu führen" (ERZIEHUNGSDEPARTEMENT GRAUBÜNDEN Hrsg. 1980, Art. 1).

Aufgabe und Ziel der Volksschule ist es demnach, das Kind zu erziehen (erster Teil Art. 1) und zu unterrichten (zweiter Teil Art. 1).

Als Oberbegriff von Erziehung und Unterricht führen wir den Begriff der Bildung ein, wobei wir darunter mit WIDMER (1967, S. 4) folgendes verstehen wollen:

(Bildung ist ein) "nie zu Ende gehender Prozess wechselseitiger Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt im Sinne eines immer ereignisreicheren In-der-Welt-Seins und eines zunehmend dynamischeren und gestalthafteren Zu-sich-selbst-Seins"

Inhalt dieser Bildung ist eine Allgemeinbildung, um

"die mannigfaltigen Strukturen der modernen Welt zu verstehen und ihre Wertbezüge zu erfassen. Sie muss anregen zu neuem Fragen und Denken und muss schliesslich zu einem selbst führen" (WIDMER 1966, S. 6).

Der Primarschule als Eintrittsstufe der Volksschule fällt im Rahmen dieses Bildungsauftrages die Aufgabe zu:

"die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, auf denen die weitere Bildung aufbaut" (ERZIEHUNGSRAT ZUERICH Hrsg. 1966, S. 403)

und weiter unten wird auf folgenden Punkt hingewiesen:

..."alle Massnahmen, die in der Schule und durch die Schule getroffen werden, so auch die Gestaltung des Unterrichts, müssen den Erfordernissen der Erziehung entsprechen. Ziel, Stoff und Methode haben sich den Gesichtspunkten der Erziehung unterzuordnen."

Primäre Aufgabe der Primarschule ist demnach die Erziehung des Kindes und in ihr eingebettet soll das Unterrichten sein. Betrachten wir jedoch unsere heutigen zur Kopflastigkeit neigenden Schulen, möchten wir uns wünschen, dass diesem vom Gesetzgeber geforderten Primat der Erziehungsarbeit vermehrt nachgelebt würde.

Wenn sich diese Arbeit aber auf die Gewöhnung des Kindes an "Ordnung, Sauberkeit und Pünktlichkeit, an Rücksichtnahme und Einordnung" beschränkt, wie sie im Zürcher Lehrplan an selber Stelle wie die oben zitierten Passagen umschrieben wird, müssen einem'skeptische Gedanken' zu einer solchen elementaren Bildung kommen (vgl. SCHENKER 1976, S. 31 ff).

1.2. Begriff, Aufgabe und Legitimation der Sonderklassen

1.2.1. Sonderschule - Sonderklasse : Zur Begriffsbestimmung

Die Terminologie wird im schweizerischen Bildungswesen noch sehr uneinheitlich gehandhabt.

Als Sonderschulen bezeichnen wir - in Anlehnung an die Bundesgesetzgebung (IV-Gesetz) - Schulen staatlicher oder privater Natur für sinnesbehinderte, körperbehinderte, geistigbehinderte und verwahrloste Kinder und Jugendliche, die ihrer starken Behinderung wegen vom Besuch der Volksschule ausgeschlossen sind.

Sonderschulen werden in der Regel als Heim- oder Tagesschulen geführt. Die Schulaufsicht liegt zumeist direkt bei den kantonalen Erziehungsdepartementen.

Sonderklassen sind Teil der Volksschule. Meist gelten sie nicht einmal als eigener Schultypus, sondern sind Zweig des Primarschulwesens. Sonderklassen sind damit primär den örtlichen Schulgemeinden unterstellt. Die Kantone übernehmen meist einen Teil der Mehrkosten, die das Führen von Sonderklassen für die Gemeinden mit sich bringt, in Form von Subventionen.

Sonderklassen werden durchwegs als Kleinklassen (12 - 16 Schüler) geführt und sind, je nach Möglichkeit und kantonalen Bestimmungen, nach verschiedenen Typen - Klassen für Lernbehinderte, für Verhaltensauffällige, für Sinnesgeschädigte, für Fremdsprachige und für erschwert Einzuschulende - aufgliedert.

In der vorliegenden Arbeit werden die Termini Sonderklasse = Sonderschulklasse synonym verwendet.

1.2.2. Aufgabe und Legitimation der Sonderklassen

Die Aufgabe der Sonderklassen ist im Prinzip dieselbe wie diejenige der übrigen Volksschulzweige, nämlich die Kinder im Rahmen ihrer Begabungen und Fähigkeiten soweit als möglich zu fördern, dass sie ihre eigene Identität finden und sich mit ihrer Umwelt sinnerfüllt auseinandersetzen können. Dabei treten bei Sonderklassenschüler Erschwerungen, d.h. "Unregelmäßigkeiten in den Bereichen des Lern- und Erziehungsprozesses im Verhältnis zur Durchschnittserwartung auf" (BACH 1978⁵, S. 6).

Für den Sonderklassenlehrer heisst dies, dass er Lernziele, seien diese nun kognitiver oder sozialer Art, stärker dem einzelnen Schüler anzupassen hat, als das vom Lehrer in der Regelschule erwartet und verlangt wird.

Konkret: In der Sonderklasse sollen Ziele anvisiert werden, die individuell möglich sind, ohne dass der Schüler unter- bzw. überfordert wird.

Dazu KLAUER (1977⁵, S. 53):

"Individualisierung des Unterrichts ist nicht nur Methode der Sonderschule (der Sonderklasse), sondern auch ihr Ziel."

Bei der Frage nach der Legitimation der Sonderklassen kommen wir unweigerlich auf die weithin umstrittene Integrations= Separations-Thematik zu sprechen.

Wir vertreten dabei mit HEESE (1974; 1976) den Standpunkt, dass es aus sozialpsychologischer Sicht sicherlich wünschbar wäre, alle im weitesten Sinn als behindert anzusehenden Kinder in Klassen der Regelschule auszubilden. Wenn dabei jedoch mehr Nachteile für den Schüler anfallen (ständige Ueberforderung u.a.) muss differenziert abgewogen werden, was für die Entwicklung des Kindes mehr bringt.

Sicher ist u.E., dass sog. Mischformen (Integration bei nur

teilweiser Separation, wie etwa bei der Legasthenie- und anderen -Therapien bereits verwirklicht) als sinnvolle Möglichkeiten noch nicht voll ausgeschöpft werden.

Dazu meint MUTH (1973, S. 272):

"Die Integration kann morgen in Ansätzen beginnen, weil sie aus sich selbst heraus die Verhältnisse ändert und sich die Bedingungen ihrer Ermöglichung schafft."

2. Die Einführungsklasse (EK)

2.1. Zur Begriffsbestimmung

"Die Sonderklassen für nur teilweise schulreife Kinder, auch Einführungsklasse genannt, nehmen schulpflichtige Kinder auf, bei denen eine Rückstellung nicht angezeigt erscheint. Diese Klassen erlauben die Bewältigung des Erstklasspensums während zweier Jahre und ermöglichen dann den Uebertritt in die zweite Normalklasse oder in eine entsprechende Sonderklasse" (ERZIEHUNGSDEPARTEMENT ST.GALLEN Hrsg. 1975).

In dieser Umschreibung ist in etwa all das vorhanden, was den Einführungsklassen in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz gemeinsam ist.

Unterschiedlich gehandhabt wird jedoch bereits die recht zentrale Frage, ob in eine Einführungsklasse auch schwachbegabte Kinder, also sog. Hilfsschüler aufzunehmen sind. Während in Zürich (vgl. ERZIEHUNGSRAT ZUERICH Hrsg. 1965) und im Aargau (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTEMENT AARGAU Hrsg. 1974) dies vom Gesetzgeber eindeutig verneint wird -in Zürich aber, wie eine Arbeit von BOLLIER (1980) zeigt, recht häufig vorkommt - sehen die entsprechenden Verordnungen in St.Gallen (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTEMENT ST.GALLEN Hrsg. 1975), in Solothurn (vgl. REGIERUNGSRAT SOLOTHURN Hrsg. 1971) und in Graubünden (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTEMENT GRAUBÜNDEN Hrsg. 1980) implizit vor, in Gemeinden mit Einführungsklassen

Hilfsschul-Unterstufen nicht mehr zu führen. So hat denn auch der Stadtschulrat von Chur in seiner Grundsatzdiskussion zum Thema, ob Einführungsklassen zu schaffen seien, die aufzunehmenden Schüler wie folgt umschrieben:

..."in diese Klassen sind jene Kinder aufzunehmen, deren Schulreife ungenügend ist, die aber körperlich durchaus fähig wären, in die 1. Klasse einzutreten, Kinder, die bei einer Rückstellung im Kindergarten fehl am Platze sind, verhaltensmässig schwierige Kinder und Hilfsschüler" (STADTSCHULRAT CHUR, Protokoll 3.10.74).

Weiter finden wir Unterschiede bei der Anrechnung der EK=Schuljahre an die obligatorische Schulpflicht (ein oder zwei Jahre).

Auch die Bezeichnung dieses Schultyps ist nicht einheitlich. Während acht Kantone ihn - in Anlehnung an die Terminologie des Heilpädagogischen Seminars Zürich (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTEMENT ST.GALLEN Hrsg. 1975) - Einführungsklasse nennen, finden wir als weitere Termini Sonderklasse A, Kleinklasse D oder Einschulungsklasse (siehe dazu Beilage 1).

2.2. Die Einführungsklasse als Teil der Sonderschulung

Wer in unserem Gesellschaftssystem die ordentliche Schullaufbahn nicht in der vorgegebenen Weise durchlaufen kann, oder bei dem man - aufgrund verschiedener Indizien - befürchten muss, es komme dabei zu Schwierigkeiten, wird als "beeinträchtigter Mensch" (BACH 1978⁵, S. 15) angesehen.

Beeinträchtigungen zeigen sich u.a. in der Form von Behinderungen oder Störungen, wobei Behinderungen als umfänglich, schwer und langfristig anzusehen sind, während Störungen partiell, weniger schwer und kurzfristig - d.h. in bis zu zwei Jahren dem Regelbereich anzugleichen - in Erscheinung treten. Zwischen Behinderungen und Störungen treten fließende Uebergänge auf (vgl. BACH 1978⁵).

Einführungsklassenschüler sollten aufgrund dieser Begriffsbestimmung nicht als behindert, im Gegensatz zu den sog. Hilfsschülern oder Schüler von Lernbehindertenklassen, angesehen werden. Ihre kognitiven und /oder sozialen Rückstände gegenüber den Schülern der Regelschule dürfen allenfalls als Störungen taxiert werden, sie gelten nach der Terminologie des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1973) als "von Behinderung bedrohte" Kinder. Dazu BEER:

"Der Begriff 'von Behinderung bedrohter Kinder' bedeutet, dass ein gewisser Prozentsatz von Kindern vorerst geringfügige Defekte oder Verhaltensabweichungen aufweist, die jedoch bei mangelnder Betreuung fixiert werden und schliesslich nicht zuletzt durch sekundäre psychoreaktive Symptomatik zu echter Behinderung führen können"(1977, S. 130).

Die Unterscheidung zwischen Behinderung und Störung ist insofern von Bedeutung, als BACH für behinderte Kinder und Jugendliche eine "Sondererziehung", für jene die von Störungen befallen sind jedoch eine didaktisch und methodisch anders aufgebaute "Fördererziehung" postuliert (vgl. 1978⁵, S. 20 ff; S. 39 ff). Auf die Ziele und Methoden einer solchen Fördererziehung werden wir im Kapitel II/4 eingehend zu sprechen kommen.

3. Kriterien zum Besuch der EK

In Gesetzen und Verordnungen wird explizit ein Kriterium genannt, das zum Besuch einer EK verpflichten soll, nämlich die mangelnde (intellektuelle) Schulreife bei einer körperlichen Entwicklung die der Norm entspricht.

Was nun der Gesetzgeber unter "mangelnder Schulreife" versteht, wissen wir nicht. Dies wird unseres Erachtens in massgeblicher Weise von der Person, die eine solche Abklärung vornimmt und von dem von ihr gewählten diagnostischen Untersuchungsmittel abhängen.

3.1. Von der "Schulreife" zu den Begriffen "Schulfähigkeit" und "Schulbereitschaft"

Lange Zeit ging man davon aus, dass ein Kind praktisch ausschliesslich aufgrund biologischer Reifungsprozesse den Entwicklungsstand erreichen werde, den es als Schulanfänger unabdingbar mitbringen müsse, um den schulischen Anforderungen gewachsen zu sein (vgl. u.a. BUSEMANN 1965; REMPLEIN 1971¹⁴). Dass damit die "Reife" recht einseitig in den Mittelpunkt geschoben wurde, beruht auf der Tatsache, dass die ältere Entwicklungspsychologie sich vornehmlich nach einem Reifungskonzept ausrichtete (vgl. dazu KRETZ 1977, S. 20 ff).

Das dabei entstandene Konzept der "Schulreife" hat sehr nachhaltig die Praxis beeinflusst und beeinflusst sie teilweise heute noch. Dies ist vor allem den eigens dazu entwickelten Testverfahren zu verdanken (vgl. KERN 1959/1969; STREBEL 1964⁴ u.a.), die meist als Gruppenprüfungen und so einfach konzipiert sind, dass sie auch von nicht speziell ausgebildeten Lehrern oder Kindergärtnerinnen durchgeführt werden können (vgl. NICKLL 1976, S. 16).

Für KERN, einen der entschiedensten Verfechter dieses Ansatzes wurde die "Schulreife" wichtigster Garant des Schulerfolgs überhaupt (vgl. KERN 1951). Mit seinem Grundleistungstest (1959/1969) - er misst praktisch ausschliesslich die Gliederungsfähigkeit und das vornehmlich im visuellen Bereich - unterschied er die Reifeform (Früh-, Mittel- und Spätform) jedes Probanden. Da nach KERN jedes Kind die Spätform erreichen würde, lag die Forderung nahe, mit der Einschulung eben bis zu diesem Zeitpunkt zuzuwarten. Schuleintritt und Schulerfolg wurden damit zum "naturbedingten Phänomen" (TIETZE 1973, S. 18), Intelligenz und Milieu waren für KERN nurmehr hereditäre, also nicht zu beeinflussende Faktoren. Dass KERN mit seinen Thesen Erfolg hatte, beweist unter anderem die Tat-

sache, dass das durchschnittliche Schuleintrittsalter 1955 von den Kultusministerien der BRD-Länder von 6.0 Jahren auf 6.8 Jahre heraufgesetzt wurde (vgl. TIETZE 1973, S. 22). Tatsache ist auch, dass der Grundleistungstest von KERN einen recht guten prognostischen Wert ergibt - so korreliert die Schulreife mit dem Schulerfolg mit 0.724 nach bis zu einem Jahr am höchsten von insgesamt fünf bei LOESCHENKOHL (1975, S. 67) untersuchten Schulreife-tests (vgl. modifizierte Tabelle bei KRETZ 1977, S. 193) - was jedoch von KEMMLER/HECKHAUSEN (1972) bereits damit interpretiert wurde, dass KERNs Test eher Begabung und nicht Reife messe - und Begabte haben nun einmal a priori eine grössere Chance auf Schulerfolg.

Im weiteren zeigte NICKEL (1976, S. 17),

"dass die visuelle Differenzierungsfähigkeit bereits im Vorschulalter durch geeignete Uebungsprozesse wesentlich gefördert werden kann",

eine Tatsache die auch KEMMLER/HECKHAUSEN (1972) in ihrer breit abgestützten Untersuchung bestätigten. Die visuelle Gliederungsfähigkeit, KERNs bedeutsamster Indikator der Schulreife, ist also nicht (nur) von endogenen Reifungsprozessen abhängig (vgl. KRETZ 1977, S. 158).

Die neuere Forschung sieht für die psychische Entwicklung des Kindes zunehmend stärker als reine Reifungsprozesse das Ergebnis vorangegangener Lernprozesse verantwortlich (vgl. CORRELL 1970, NICKEL 1972 u.a.). Die Lernpsychologen verlangten nun von den Kultusministerien eine Rücknahme des heraufgesetzten Einschulungsalters, was auch vielerorts geschah (vgl. NICKEL 1976, S. 16). Die Schulreifeabklärungen kamen zusehends unter Beschuss, denn dank dieser These sind nun auch die Ergebnisse dieser Tests wesentlich von der Möglichkeit abhängig geworden, ob das Kind genügend vorschulische Lernerfahrungen erhalten konnte, und diese Frage ist letztlich auch vom sozio-

ökonomischen Status der Eltern abhängig.

Man muss deshalb RAAPKE (1969, S. 6) beipflichten, wenn er in diesem Zusammenhang feststellt:

"dass aus den Einschulungsverfahren mitsamt den Schulreifeuntersuchungen ... systemkonform ein Prozess der negativen Auslese der 'Ungeeigneten' geworden ist".

und NICKEL (1976, S. 18) meint:

"dass eine blosser Zurückstellung schulunreifer Kinder ohne besondere Betreuung bei einer Testwiederholung am Ende der Wartezeit vielfach keinen bedeutsamen Effekt erkennen lässt, dass also in diesen Fällen eigentlich kein Entwicklungsfortschritt zu verzeichnen ist".

Die Erkenntnis, dass der Entwicklungsprozess zwar auch von der biologischen Reife, aber vor allem von Lernprozessen abhängig ist, führte dazu, den Begriff der "Schulreife" nicht nur zu modifizieren, sondern ganz fallen zu lassen. Er wurde deshalb - weniger in der Praxis als in der wissenschaftlichen Diskussion - durch den Begriff der "Schulfähigkeit" abgelöst. "Schulfähigkeit" birgt all jene Aspekte - vorwiegend kognitiver und sozialer Art - in sich, die ein Kind im Hinblick auf bestimmte schulische Anforderungen erfüllen sollte. Dieser neue Begriff der "Schulfähigkeit" ist im Gegensatz zur "Schulreife" nicht statisch, sondern er verändert sich je nachdem, was wie wann von wem gefordert wird. Er schliesst also curriculare Entscheide, didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts und die Persönlichkeit des Lehrers mit ein. Dabei sollte unseres Erachtens vor allem auch an das gedacht werden, was SCHENK-DANZINGER (1969, S. 64) so formuliert hat:

"Die Schule hat die Möglichkeit sich an das Kind und seine Bedürfnisse anzupassen, und muss nicht das Kind zwingen, sich an starre Forderungen der Schule anzupassen".

Den Begriff "Schulfähigkeit" ergänzte SCHENK-DANZINGER (1969) durch den nicht weniger wichtigen Begriff der "Schulbereit-

schaft" der alle motivationellen und emotionalen Aspekte umfassen soll. Das Kind ist ja nicht einfach Objekt, an das äussere Anforderungen herangetragen werden, sondern es nimmt vielmehr am Entwicklungsgeschehen aktiven Anteil. Gefühle, Interessen und Einstellungen, die das Kind dem ganzen schulischen Bereich - dem Schulstoff, dem Lehrer, den anderen Kindern gegenüber usw. - entgegenbringt, mögen als Beispiele für diesen Aspekt gelten.

3.2. Schulfähigkeit und Schulbereitschaft als Bedingungsvariablen des Schulerfolgs

Fassen wir zusammen: Schulerfolg lässt sich nicht programmieren. Unbestritten ist hingegen, dass, je mehr "Schulfähigkeit", verstanden als primär kognitiver und in geringerem Masse auch körperlicher d.h. reifungsspezifischer Aspekt, und je mehr "Schulbereitschaft", zu der die oben erwähnten motivationellen und emotionalen Merkmale zählen, wir einem Kind mitgeben können, um so grösser ist die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Schulstartes.

Ohne uns auf die ganze Anlage-Umwelt-Problematik und -Diskussion im einzelnen einzulassen, stellen wir fest, dass Teile je dieser Eigenschaften - also z.B. ein gewisses Begabungspotential oder eine gewisse Gefühlsstruktur - als kindspezifisch angesehen werden dürfen.

Als entscheidendere Einflüsse sehen wir jedoch die umweltspezifischen Variablen an, auf deren zwei, die Familie und den Kindergarten, wir im folgenden noch kurz eintreten wollen.

3.2.1. Die Familie als Förderer der Schulfähigkeit und Schulbereitschaft

In seinen Empfehlungen hält der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1970a)

folgendes fest:

"Für die Entwicklung des Menschen ist die Anregungsumwelt der entscheidende geistige Entwicklungsfaktor."

Aufgabe der Familie als "Primärsozialisationsagentur" ist es deshalb, neben der Schaffung eines emotionell ausgeglichenen Klimas (vgl. MEIERHOFER/KELLER et al. 1966; MEIERHOFER 1973²), dem Kind ein anregungsreiches Milieu zu geben. Dabei darf es sicher nicht darum gehen, dieses all den heute mannigfach auf uns einwirkenden Umweltreizen auszusetzen, in unserer Zivilisation muss in dieser Hinsicht wohl eher gebremst werden. Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang vielmehr die sprachliche Verarbeitung solcher Anregungen im Gespräch von Kind zu Erwachsenen. Mit der Sprache entdecken und erschliessen wir die Welt. Durch die Sprache entwickeln sich unsere Denkstrukturen, denn Denken ohne Sprache ist nicht möglich (vgl. WHORF 1963). Das Sprachverhalten der Eltern beeinflusst entscheidend die Denkstile des Kindes (vgl. BECHERT/HEERMANN Hrsg. 1972, S. 12). In ihrer Untersuchung aus den Jahren 1958-1961 an Heimkindern im Kanton Zürich führen MEIERHOFER/KELLER et al. den signifikanten Entwicklungsrückstand jener gegenüber Familienkindern im wesentlichen auf das eklatante Sprachdefizit der Heimkinder zurück (vgl. MEIERHOFER/KELLER et al. 1966, S. 79 f.).

Auch im voluntativen Bereich - wir meinen damit Durchhaltenen und Motivationselemente - kann die Familie positiv auf für das spätere Schulleben wichtige Faktoren einwirken, indem sie das Kind im Spiel, der kindlichen Arbeitsform, bei Rückschlägen unterstützt und aufmuntert.

Und schliesslich soll die Familie dem Kind Aussenkontakte eröffnen und ihm damit erste Gelegenheiten zur Loslösung aus dem relativ engen familiären Rahmen bieten. Damit erfüllt sie eine wesentliche Voraussetzung für den späteren Kindergarten- und Schulbesuch.

3.2.2. Die Aufgabe des Kindergartens zur Förderung der Schulfähigkeit und Schulbereitschaft

Auf die gesellschaftspolitische Relevanz der Diskussion ob Vorschule (Betonung auf "Schule") oder Kindergarten - in die Literatur als zweite Vorschulreformbewegung eingegangen (vgl. NUFER 1978, S. 53 ff) - wollen wir unter Punkt 6.1. dieses Kapitels näher eintreten.

An dieser Stelle soll die angesprochene Problematik nur soweit referiert werden, als sie sich für die Kindergartenpraxis ausgewirkt hat.

Der Schweiz. Kindergartenverein gab sich anfangs der Siebzigerjahre im "Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten" - in Anlehnung an die Empfehlungen der "UNESCO-Kommission für die Vorschulerziehung" (referiert bei SCHMALOHR 1971) - ein Programm zur Förderung folgender Bereiche:

"Sprachpflege, rhythmisch-musikalische Erziehung, Gymnastik und Turnen, Naturerlebnis-Naturbeobachtung, mathematische Früherziehung und Zahlbegriff-Geometrie, physikalische Gesetzmässigkeiten-Technik, bildnerisches Gestalten und Werken und Verkehrserziehung" (SCHWEIZ. KINDERGARTEN-VERLIN Hrs.: 1971).

Interessant an diesem Rahmenplan - und wohl nur vom Zeitpunkt seiner Erarbeitung und Veröffentlichung her zu verstehen - ist, dass sich die ganze Broschüre praktisch ausschliesslich auf die kognitiven Aspekte und Aufgaben der Institution Kindergarten beschränkt. Er ist, aus heutiger Sicht zu urteilen, eine Verteidigungsschrift gegenüber jenen Leuten, die mit LUECKERT (1967) in Kindergartenkindern "kulturell vernachlässigte" ... "künstlich dummgehaltene" und "vergammelte Kinder" sahen. Wir unterstützen die Auffassung, dass der Kindergarten auf dem eigentlichen 'Lernsektor' eine wichtige Aufgabe hat, wenden uns aber mit WIDMER (1972) gegen eine einseitige Sicht:

"Bildungsförderung in allen Ehren, aber vergessen wir nicht, dass der Kindergarten auch der Ort sein soll, wo das Kind unbeschwert glücklich sein darf" (WIDMER 1972, zit. in VOGT 1972, S. 56).

Glücklich aber ist das Kind - und nicht nur das Kind - in einer emotionell ausgeglichenen Atmosphäre, an einem Ort wo es sich verstanden, aufgenommen und geborgen fühlt, wo ein unbelastetes Beziehungsverhältnis entstehen kann (vgl. TAUSCH 1968, S. 274 ff), und vor allem dort, wo es nicht überfordert wird. Diese Gefahr einer Ueberforderung muss jedoch bei einer stark verschulten Kindergartenarbeit klar gesehen werden.

Im Kindergarten bewegt sich das Kind meist erstmals in einer relativ grossen Gruppe von Gleichaltrigen. Die Auseinandersetzung mit den dabei auftretenden Problemen ist auch eine kognitive Leistung, soll sein Verhalten nicht zur reinen Rollenübernahme oder -verweigerung werden.

Schliesslich soll der Kindergarten auch den Rahmen dafür geben, dass sich das Kind im freien Spiel ergehen kann.

3.3. Zusammenfassung

Ausgegangen sind wir von der Frage, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit der Besuch einer Einführungsklasse angezeigt erscheint. Wir gingen darauf dieses Problem von der Gegenseite an, indem wir nach den Bedingungen suchten, die für einen erfolgreichen Schulstart entscheidend sind. Dabei fanden wir das Begriffspaar der "Schulfähigkeit" und "Schulbereitschaft".

Eine Einweisung in die EK ist also dann zu befürworten, wenn es aus irgendwelchen Gründen - seien diese primär anlage- oder umweltbedingt - an ebendieser Schulfähigkeit und Schulbereitschaft beim einzuschulenden Kinde fehlt.

Für die Aufnahme auch (angeblich) schwach-begabter Kinder

plädieren wir aus der Tatsache heraus, dass uns für das Alter der Sechsjährigen keine ausreichenden und befriedigenden diagnostischen Mittel zur Intelligenzmessung zur Verfügung stehen. Entwicklungsrückstände und Intelligenzmängel lassen sich bei dieser Altersgruppe nur schwer unterscheiden (vgl. ROTH 1971¹³, S. 12). Auch der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1970b) spricht in diesem Zusammenhang vom Vorteil, besser von 'Spät- und Frühentwicklern' zu sprechen, damit die vorzeitige Zuordnung 'weniger begabt' und 'hochbegabt' vermieden werde (vgl. HOELTERSHINKEN Hrsg. 1973, S. 194). Trotzdem diese Belegstellen bereits zehn Jahre alt sind, gelten ihre Aussagen unseres Erachtens heute noch.

Als weitere Gruppe von Kindern, die mit Vorteil in einer EK eingeschult werden sollen, möchten wir die der Fremdsprachigen erwähnen. Auf die enorme Wichtigkeit der Sprache für die Entwicklung ganz allgemein und für die Schullaufbahn im besonderen ist an anderer Stelle bereits aufmerksam gemacht worden. Die Tatsache, dass unsere Sonderklassen (hier insbesondere die Sonderklassen für Lernbehinderte oder Hilfsschulklassen) überproportional von fremdsprachigen Kindern bevölkert werden (vgl. ERZIEHUNGSDIREKTION ZÜRICH Hrsg. 1979, S. 50), hat möglicherweise einen Grund darin, dass bei der Einschulung vielerorts nicht sorgfältig genug vorgegangen wurde.

Schliesslich sehen wir die Einführungsklasse für Kinder, deren meist ungenügend ausgebildete Schulfähigkeit und Schulbereitschaft organischer Natur ist. Wir denken dabei an schwerhörige oder sehschwache Kinder und vor allem an Kinder mit leichten Hirnstörungen (organisches Psychosyndrom). Diese Kinder, die vielfach durch motorische Ungeschicklichkeit auffallen, deren Konzentration mangelhaft ist, die leicht ermüdbar sind, die praktisch durchgehend Störungen der Gestalterfassung und der Gestaltwiedergabe aufweisen (vgl. WEBER 1972), sind bei einer direkten Einschulung in die Regelschule oft

überfordert und damit der Gefahr ausgesetzt, dass sich ihre Unregelmäßigkeiten zu echten Behinderungen entwickeln.

3.4. Zur Abklärung der Schulfähigkeit und Schultüchtigkeit

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln herausgearbeitet wurde, für welche Kinder der Besuch einer Einführungsstufe allenfalls wünschbar sei, stellt sich nun die bisher offen gebliebene Frage nach den diagnostischen Mitteln einer Abklärung der Schulfähigkeit und -tüchtigkeit.

Neben den Eltern des Kindes, deren Beobachtungen von den Instanzen des Einschulungsentscheidenden sorgfältig berücksichtigt werden sollten, kommt unseres Erachtens dabei der Kindergärtnerin eine entscheidende Bedeutung zu. Sie lernt das Kind und damit sein Sprach- und Sozialverhalten, seine kognitiven Fähigkeiten und seine Schwächen während zweier Jahre kennen, sie kennt und berät dessen Eltern und hat dadurch die Möglichkeit, bei einer eventuell nötig werdenden differenzierten Abklärung als Vermittlerin zum schulpädagogischen Dienst aufzutreten.

Die heute weitherum üblichen Reihenuntersuchungen der "Schulreife" (siehe dazu auch Kap. IV, 3.1.) sind unserer Ansicht nach nicht einfach abzulehnen - geben sie doch nicht schlechte prognostische Werte für den späteren Schulerfolg (vgl. KRETZ 1977, S. 193) - sie kommen aber, da sie meist erst gegen Ende des letzten Kindergartenjahres durchgeführt werden können, zu spät für eine gezielte Förderung des Kindes bereits im Vorschulalter. Wir sehen vielmehr mit ROGANTINI et al. (1978) kontinuierliche Abklärungen, zum Beispiel mit genormten Beobachtungshilfen, so dass eventuelle Fördermassnahmen bereits früh eingeleitet werden können. Dabei möchten wir einmal mehr betonen, welche enorme Bedeutung der Frühförderung im sprachlichen Bereich zukommt, haben doch Untersuchungen zur Frage von Remotion und Einweisung in Hilfsschulen ergeben, dass solche Massnahmen vor-

nehmlich aufgrund schlechter Sprachleistungen vollzogen werden (vgl. HERZOG 1978, S. 31; GRISSEMANN 1977, S. 37).

4. Zur Didaktik und Methodik an Einführungsklassen

Wir haben bereits in Punkt 2.2. dieses Kapitels gesehen, dass BACH (1978⁵, S. 42 ff) für Kinder mit Beeinträchtigungen, die sich in der Form von Störungen zeigen, eine Fördererziehung vorschlägt. Störungen bei Einführungsklassenschülern haben den Charakter von Lücken (unzureichende Sprachentwicklung, Steuerungsmängel u.a.), von Fehlern (unzweckmässiges Lernverhalten, falsche Bewegungsmuster u.a.) und von Unsicherheiten (im sprachlichen Ausdruck, im Lernverhalten, im Sozialbereich u.a.). Ziel der Einführungsklasse ist deshalb - neben der Erarbeitung des Stoffes der 1. Primarklasse - die Behandlung dieser je verschiedenen Störungen der Kinder; Ziel dieser Fördererziehung ist die Angleichung der je individuellen Entwicklung der Kinder an den Regelbereich, damit diese nach zwei Jahren - die bis dann als lernbehindert anzusehenden ausgenommen - in die zweite Primarschulklasse überwiesen werden können. Dies bedingt zwangsläufig eine recht starke 'innere Differenzierung' im Unterricht wie auch SCHWAB (1975, S. 155 ff) für die Eingangsstufe - in gewisser Weise dem bundesdeutschen Pendant zur EK - vehement fordert.

An Lernbereichen sehen wir - wiederum zusätzlich zum Stoffplan der 1. Primarklasse - in etwa dieselben, wie sie der SCHWEIZERISCHE KINDERGARTENVEREIN (1971) in seinem Rahmenplan für das Vorschulalter aufgezeigt hat, ergänzt durch Übungen wie sie von sonderpädagogischer Seite zur Prävention von Teilleistungsschwächen (vgl. SCHWARZMANN 1977) empfohlen werden (siehe dazu Beilage 2). Wichtig erscheint uns aber auch, ganz entschieden gegen das bis in die jüngste Zeit noch stark vertretene 'Reduktionsprinzip' im Bildungsangebot für

Sonderklassenschüler (vgl. KOBI 1975) - insbesondere was die EK anbelangt - Stellung beziehen.

Auch zur Methodik i.e.S. in Einführungsklassen möchten wir einige Punkte festhalten. Diese unterscheidet sich u.E. - neben der bereits erwähnten starken inneren Differenzierung des Unterrichts und einem wegen der Entwicklungsrückstände der Kinder verlangsamten Erlernen der Kulturtechniken ganz allgemein - nicht sehr stark von derjenigen des Erstunterrichts in Primarschulklassen.

Aufmerksam machen wollen wir jedoch auf zwei Unterrichtsprinzipien, die uns für diese Altersgruppe besonders wichtig erscheinen, auf das Prinzip der Anschaulichkeit und das der Selbsttätigkeit. Auf der Anschaulichkeit beruht im grossen Ganzen die gesamte Unterstufenmethodik mit ihrem ungefächerten Sachunterricht, mit ihren Gesamtunterrichtsthemen. NICKEL (1977, S. 35) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Identifikation mit der jeweiligen Aufgabenstellung für den Schulanfänger. Die Einbettung solcher Aufgaben in Geschichten - für uns eine mögliche Form der Anschaulichkeit - bewirkt beim Kind eine stärkere emotionale Ansprechbarkeit und hilft damit bei der Problemlösung mit. Zum Prinzip der Selbsttätigkeit beziehen wir uns auf STENDLER-LAVATELLI (1976, S. 47 ff), die in ihrem "PIAGET-Modell für die Früh-erziehung" aus der Erkenntnis heraus, dass Wissen durch die Einwirkung auf Dinge und auf ihre Zwischenbeziehungen erworben wird, fordert, ein wesentlicher Teil eines Schultages des Unterstufenkindes habe der freien Aktivität desselben mit den Lerngegenständen zur Verfügung zu stehen, eine Forderung, die von der Vorschulpädagogik bereits von MONTESSORI verlangt und auch verwirklicht wurde (vgl. STUCKY 1972). Wie ein Schulraum, in dem solche direkten Konfrontationen mit den verschiedensten Lerngegenständen ermöglicht werden, aussehen könnte, zeigen uns KOERNER/SEIDEN-

FADEN Hrsg. (1979) am Beispiel einer Eingangsstufenschule in London (siehe dazu Beilage 3).

Aber auch ohne solch radikale Veränderungen im Schulraum lassen sich in dieser Beziehung mancherlei Verbesserungen anbringen. So sind immer noch recht viele Schulzimmer in ihrer Bestuhlung auf den Frontalunterricht ausgerichtet, einer Unterrichtsform in der SCHENK-DANZINGER (1969) - neben mangelnder Bewegungsfreiheit und zu kurzer Pausen - einen wesentlichen Bedingungsfaktor für das Versagen zahlreicher Schulanfänger sieht.

Schliesslich noch ein Wort zum Thema Lehrmittel.

Wegen eines ausgeprägten Mangels an auf schweizerische Verhältnisse zugeschnittenen Hilfen (vgl. BOLLIER 1980, S. 13) wird der Einführungsklassenlehrer oft selber solche erarbeiten müssen oder sie zum Beispiel im Rahmen der freiwilligen Lehrerfortbildung mit interessierten Kollegen herstellen (vgl. VOELLMY 1979, S. 43). Anleihen gemacht werden könnten dabei auch bei Programmen der 'kompensatorischen Erziehung', zum Beispiel GAHAGAN/GAHAGAN (1971) und anderen. Oder warum sollten nicht Sequenzen von Fernsehsendungen wie etwa "Sesamstrasse" (vgl. KOB 1978) oder aus dem "Spielhaus", einer Vorschulsendung des deutschschweizerischen Fernsehens, im Unterricht Verwendung finden? Im weiteren könnten auch eigentliche Therapieprogramme - etwa das Trainingsprogramm zur visuellen Wahrnehmung von FROSTIG (1974) und andere - nach Bedarf im Unterricht eingesetzt werden.

Ob die aufgezeigten Probleme im methodisch-didaktischen Bereich nicht mit stark strukturierten Curricula gelöst werden sollten? Wir glauben nicht, denn wir teilen die allgemeinen Bedenken zur Curriculumproblematik von OSER (1979). Die Kluft zwischen Zielsetzungen und Zielrealisierungen ist, wie OSER zeigt, zu gross. Entscheidend für die Wirksamkeit der Arbeit an Einführungsklassen ist u.E. wie auch WEIKART (1975)

in seiner Untersuchung festgestellt hat, nicht das jeweils verwendete Curriculum, sondern die operationalen Bedingungen, oder einfacher: das Was ist weniger wichtig als das Wie. Und zu diesem Wie sagt OSER (1979, S. 137):

"Der Erziehungswissenschaftler kann dem Lehrer nun einmal nicht zeigen, wie er unterrichten soll. Die Schullwirklichkeit ist viel zu komplex. Aber seine Stärke liegt gerade darin, kleine exakte Resultate vorzulegen, welches Lehrerverhalten in einem Punkt verändern."

In diesem Sinn sollen auch unsere methodisch-didaktischen Hinweise aufgefasst werden, nicht als umfassendes Rezeptbuch, sondern als eine Möglichkeit der Sichtsweise, wie Unterricht an Einführungsklassen geschehen kann.

5. Lehrpersonen an Einführungsklassen

Wenn wir im Rahmen dieser Arbeit auf die Lehrpersonen an Einführungsklassen zu sprechen kommen, so kann es nicht darum gehen, eine umfassende Theorie des Lehrers zu entwerfen (vgl. dazu TUGGENER 1962 u.a.), sondern wir wollen uns fragen, ob und wenn ja, welche zusätzlichen Qualifikationen Lehrkräfte an Einführungsklassen haben sollten. Um eine Antwort auf diese Frage geben zu können, müssen wir uns jedoch kurz mit den "beruflichen Handlungsfeldern des Lehrers" (EGGER 1978, S. 21), d.h. mit der Frage, welche Aufgaben dieser zu erfüllen habe, beschäftigen.

Im Strukturplan des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES (1970b) werden diese Aufgaben global mit "Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren" umschrieben.

Eine differenziertere Antwort gibt uns WIDMER, wenn er folgende Punkte hervorhebt:

- Der Lehrer braucht genügendes Sachwissen um unsere Kulturwerte vermitteln zu können
- Er muss didaktisches Geschick haben, damit er den Unterrichtsstoff kindgemäss darstellen kann

- Der Lehrer sollte Entwicklungs- und Lernstörungen erkennen können und befähigt sein, dem Kinde darin Hilfe zu leisten (vgl. WIDMER 1966, S. 3)

Auch für DOERING (1970, S. 111) ist

"nicht nur die sachlogisch richtige, sondern auch die psychologisch adäquate Vermittlung von Inhalten"

wesentlicher Teil der Lehreraufgabe. Dies verlangt vom Lehrer eine genügend grosse Sachkompetenz über die Entwicklungsgesetzmässigkeiten des Kindes und über die Komponenten des Lernprozesses.

TUGGENER (1973, S. 187) unterstreicht, dass in der heutigen Zeit der Lehrer

"nicht nur zum Methodiker der Vermittlung von begrifflichen Strukturen, sondern auch zum Methodiker des angemessenen sozial-integrativen Verhaltensstiles"

geworden ist.

Schauen wir uns nun diese in keiner Weise abgeschlossene Aufgabensammlung im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen an EK-Lehrer - wie wir sie z.T. bereits in Punkt 4 dieses Kapitels formuliert haben - an, so stellen wir folgendes fest:

Für die Betreuung von Kindern mit Teilleistungsschwächen - und um solche Schüler handelt es sich oft in der EK - reicht die derzeitige Ausbildung der Primarlehrer nicht aus, ja oft sind jene, aber auch die Kindergärtnerinnen nicht einmal in der Lage, solche Schwächen präzise zu erkennen (vgl. BEER 1977, S. 127). Diesem Umstand ist es wohl auch zuzuschreiben - nebst der Tatsache, dass die EK zum Schultypus der Sonderklassen gehört - dass an Einführungsklassen heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte eingesetzt werden.

Eine Ausnahme bildet darin nur der Aargau, wo auch Lehrkräfte mit Erfahrung an Normalklassen, aber ohne heilpädagogische Kenntnisse an Einführungsklassen zugelassen werden (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTEMENT AARGAU Hrsg. 1974, Punkt 6).

Wenn wir uns nun die curriculare Ausrichtung der EK vor Augen halten, stellt sich die Frage, ob eine heilpädagogische Ausbildung allein zur Erfüllung des Bildungsauftrags an Einführungsklassen genügt. Sehen wir diese Institution als Bindeglied zwischen vorschulischen und schulischen Aktivitäten an, so fasziniert einen die gemeinsame Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Primarschullehrer/innen, wie sie etwa in Frankreich und England, in ähnlicher Weise auch in Genf praktiziert wird (vgl. TROUILLET 1973, S. 21). Man kann in diesem Zusammenhang nur bedauern, dass sich diese beiden Ausbildungen in der deutschsprachigen Schweiz so weit auseinander entwickelt haben (vgl. NUFER 1978). Damit sich der Lehrer weitergehende Qualifikationen - verstanden als Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen von Individuen, die diese besitzen oder in verschiedenen Lebenssituationen anwenden (vgl. HOLZAPFEL 1975, S. 19) - für den Unterstufenunterricht erwerben kann, greifen wir auf einen Vorschlag SEIDMANNs (1963) zurück, der vorsieht, analog wie für die Oberstufenlehrer stufeneigene Weiterbildungslehrgänge für die übrigen Volksschullehrer zu schaffen. Eine damit verbundene verstärkte Professionalisierung vermag "den Berufsträger in seinem Selbstverständnis und in seinem Selbstwertgefühl als Persönlichkeit zu stützen und zu fördern" (MUELLER et al Hrsg. 1975, S. 36) und trüge damit u.E. zu einer noch besseren Schulführung bei.

Zu der von TUGGENER in die Diskussion gebrachten 'Verhaltenskomponente' stellen wir gerade für Einführungsklassenschüler eine recht starke Notwendigkeit fest. Insbesondere bei sozial-kulturell benachteiligten Kindern wird man kaum um verhaltensmodifikatorische Strategien herumkommen (vgl. INNERHOFER 1978, S. 33), in die, wenn immer möglich, auch die Eltern miteinbezogen werden sollten. Eine dazu nötige verhaltenstherapeutische Ausbildung könnte u.U. in Kursen der Lehrerfortbildung erworben werden (vgl. VOELLMY 1979, S. 52 f.).

Heilpädagogik ist Pädagogik unter erschwerten Bedingungen (vgl. MOOR 1969², S. 15) oder "verfeinerte Pädagogik" (SIEGENTHALER 1981, S. 137), und wir meinen deshalb zusammenfassend, dass diese Tatsache eine differenziertere und umfassendere Ausbildung der Lehrkräfte an Einführungsklassen gegenüber solchen an Primarschulunterstufen im Sinne unserer Vorschläge rechtfertigt.

6. Legitimationsaspekte zur Institution der Einführungsklasse

Die neuere Entwicklungspsychologie hat uns, wie bereits in Punkt 3 dieses Kapitels ausführlich dargestellt, gezeigt, dass für die Entwicklung der Lernfähigkeit nicht primär genetische Anlagefaktoren verantwortlich sind, sondern dass der Erziehungs- und kulturellen -Umwelt ein sehr starkes Gewicht beigemessen werden muss (vgl. NIMMERMAN 1972, S. 11).

ROTH (1969, S. 22) meint in diesem Zusammenhang, dass Begabung - verstanden als Lernfähigkeit - nicht nur Voraussetzung für Lernen sei, sondern auch dessen Ergebnis. LUEKERT (1967) stellt schliesslich u.a. die These auf, dass Intelligenz und Begabung keine starre Mitgift des Menschen sind, sondern Fähigkeiten, die sozio-kulturell mitbedingt sind und in Lernprozessen erworben werden. KANTER (1974) belegt, dass Lernbehinderte (an-lagebedingt) und soziokulturell Benachteiligte (umweltbedingt) praktisch nicht unterschieden werden können, u.a. da die postulierte Schichtneutralität des Intelligenzquotienten stark umstritten ist (vgl. OEVERMANN 1966).

Diese Tatsache legitimieren unseres Erachtens die Institution Einführungsklasse zur Genüge.

Die Berechtigung dieses Schultyps liegt also darin, dass als gesichert gelten darf, dass wenig geförderte Kinder, aber auch solche mit leichten genetisch bedingten Begabungsmängeln (vgl. KAUTTER 1978, S. 103) durch eine intensive Förderung

Versäumtes nachholen können (vgl. IBEN 1971).

Die Einführungs-klasse hat somit die Aufgabe - neben dem formulierten Ziel in zwei Jahren den Lehrstoff der 1. Primar-klasse zu vermitteln - eine im weitesten Sinne "kompensatorische Erziehung" ihrer Schüler zu betreiben.

6.1. Gedanken zur "kompensatorischen Erziehung": Ein Exkurs

Zu Beginn der Sechzigerjahre wurde die Vorschule in den USA zum politischen Diskussionsthema.

Dabei sehen wir zwei Auslöser.

Zum ersten wurden die bisherigen Vorschulinstitutionen durch den sog. "Sputnikschock" in Frage gestellt, die technologische Überlegenheit der Sowjetunion im Raumfahrtprogramm wurde unter anderem dem differenzierteren Vorschulsystem zugeschrieben (vgl. NUFER 1978, S. 53 ff). Förderungsprogramme, die von dieser Seite her angeboten wurden, waren, wie NUFER beweist, "wohl eher dazu geeignet, neue Begabungsreserven zu entdecken". Parallel zum ersten Auslöser stellen wir als zweite Wurzel in der damaligen Vorschuldiskussion die an Bedeutung gewinnende Bürgerrechtsbewegung (1963 Marsch auf Washington, 1965 Demonstration in Alabama) fest, eine Bewegung, die nicht nur die schwarze Minderheit in den USA, sondern weitere sozio-kulturell benachteiligte Schichten mobilisieren konnte. So war denn auch das erste grossangelegte Programm, das "Head-Start-Projekt" 1964 auf die im zweiten Punkt erwähnte Klientel ausgerichtet. Den theoretischen Hintergrund für dieses und weitere solcher Programme für die 4-6 Jährigen lieferten u.a. die These BLOOMS (1964) über die Entwicklung der Intelligenz und die Theorie BERNSTEINS (1970b) zum Sprachverhalten verschiedener sozialer Schichten.

In der BRD wurden die Vorschulaktivitäten der USA vor allem durch LUECKERT und CORRELL aufgenommen (vgl. STUCKY 1972)

und führten durch sie zur Frühlesebewegung und damit wieder eher zur Mobilisierung bisher nicht ausgeschöpfter Begabungsreserven (vgl. LUECKERT 1966; 1967 / CORRELL 1968; 1970).

Kritik an einer "kompensatorischen Erziehung" - und darunter wollen wir nun Aktivitäten zu gunsten des sozial benachteiligten Kindes, insbesondere im Vorschulalter verstehen - kam in der Folge von verschiedenen Seiten und sie prangerte vor allem an, dass (vgl. KAUTTER 1978, S. 101 f.)

- die damit erfassten Kinder ihrem Herkunftsmilieu entfremdet würden und
- dass die Subkulturen in der Unterschicht ganz allgemein als defizitär diffamiert würden.

Sicher geht es nicht an, wie BEREITER et al. (1970, S.87) so zu tun, "als besäßen diese Kinder überhaupt keine Sprache"

- im BEREITER/ENGELMANN-Programm (1966) wird die Hochsprache gelernt, als ob es sich um eine Fremdsprache handelte, wörtliche Wiederholungen, Ja-nein-Fragen etc., also nicht geeignet für die Konversation (vgl. STENDLER-LAVATELLI 1976) - eine Einstellung die BERNSTEIN dazu brachte, vom "Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung" zu sprechen (1970a, S. 15). Andererseits sind wir mit KAUTTER (1978) der Auffassung, dass es falsch ist die Kultur der Unterschicht in verklärter Ueberhöhung zu sehen und zu pflegen, denn

"Diese Kultur ist als Anpassungsmodus an sozioökonomisch weniger günstige Arbeits- und Lebensbedingungen zu verstehen. Wollte man diesen Lebensstil und die entsprechenden Erziehungseinstellungen weiter tradieren, so müsste man sich den Vorwurf gefallen lassen, auch an der Tradierung der ungünstigen Lebensbedingungen interessiert zu sein"(KAUTTER 1978, S. 103).

IBEN (1971) verlangt unseres Erachtens zu Recht von kompensatorischen Erziehungsprogrammen, dass sie sich nicht an Defizitmodellen orientieren sollen und dass es wichtiger ist, den Kindern Hilfen zur Selbstbehauptung und zur Kooperation zu geben als sie allein mit kognitiven Qualifikationen auszu-

statten. Hilfe zur Selbsthilfe setzt aber voraus, dass sich das Kind seiner Benachteiligung bewusst wird.

Vergessen wir in diesem Zusammenhang jedoch nicht, was bereits an anderer Stelle dieser Arbeit vermerkt wurde. Je mehr sich das Bildungswesen an den individuellen Voraussetzungen orientiert, desto überflüssiger werden kompensatorische Programme.

Noch ein Wort zu den Verhältnissen in unserem Land.

Vielfach hört man die Meinung, dass sich kompensatorische Programme an unseren Schulen deshalb erübrigen, da wir erstens nicht so krasse Schichtunterschiede wie in den USA und in der BRD kennen und weil zweitens unsere Mundart - in einem gewissen Unterschied zur BRD - kein Soziolekt, sondern eine schichtübergreifende eigene Sprache ist, was bedeutet, dass die im Schulunterricht verwendete Hochsprache von allen Kindern als etwas Neues erlernt werden muss.

Was das erste Argument angeht, können wir dem beipflichten. Für den Sprachbereich hingegen haben unsere Erfahrungen als Lehrer immer wieder gezeigt, dass Wortschatz, Wortwahl und auch Syntax oft recht stark von der sozialen Herkunft her geprägt sind. Kinder aber, die in ihrem schweizerdeutschen Idiom grammatikalisch unsicher sind und sich nur undifferenziert ausdrücken können, haben auch vermehrt Mühe, sich der Hochsprache in adäquater Weise zu bedienen.

7. Die Einführungsklasse als Beitrag zu einer gerechteren Verteilung der Bildungschancen : Zusammenfassung des theoretischen Teils und Formulierung von Thesen

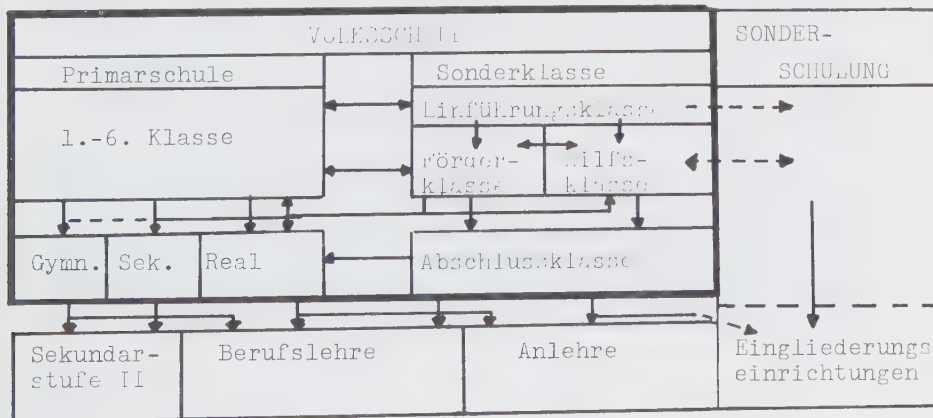
Ueber die seit Mitte der Sechzigerjahre im Bildungsangebot einiger Deutschschweizerkantone anzutreffende Einführungsklasse sind bisher unseres Wissens keine breit angelegten Arbeiten verfasst worden. Wir haben deshalb in Kapitel II

der vorliegenden Studie versucht, das Phänomen "Einführungsklasse" von den verschiedensten Seiten her zu beschreiben. Ausgehend von der Frage nach der Aufgabe der Schule in der heutigen Gesellschaft, definierten wir vorerst Bildungsinhalte und -ziele für die Primarschule. Für Kinder bei denen Erschwerungen im Bildungs- und Erziehungsprozess auftreten, schuf der Gesetzgeber als ein Zweig der Volksschule "Sonderklassen". Diese werden als Kleinklassen (12-16 Schüler) geführt und je nach Möglichkeit, nach der Art der Unregelmäßigkeiten beim Kind, in verschiedene Kleinklassentypen gegliedert. Die Einführungsklasse ist ein solcher spezifischer Kleinklassentyp für Kinder, die aller Voraussicht nach Schwierigkeiten bei der Einschulung haben werden, die so gravierend sind, dass eine Separation und eine Sonderschulung im Sinne einer "Fördererziehung" (BACH 1978⁵) angezeigt ist.

Sonderklassen sind de jure - wenn auch de facto mit Ausnahme der Einführungsklasse leider eher selten - gegenüber der Primarstufe und der Sekundarstufe I durchlässig.

Kinder die in einer Sonderklasse nicht mehr adäquat gefördert werden können, werden einer Sonderschulung gemäss der Behindertengesetzgebung zugeführt.

Als visuelle Erläuterung zu den obigen Ausführungen soll beispielhaft eine Grafik der Verhältnisse im Kanton Graubünden dienen (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTEMENT GR Hrsg. 1980)



Die weiteren Erkenntnisse, die uns von wissenschaftlicher Seite Antworten auf spezifische Fragen zum Umfeld und zur Arbeit an Einführungsklassen gegeben haben, sollen im folgenden in der Form von Thesen aufgeführt werden.

Thesen zur Einführungsklasse

1. In Einführungsklassen aufgenommen werden sollen Kinder, deren "Schulfähigkeit" und "Schulbereitschaft" - weniger im physischen Bereich als in den Dimensionen der Kognition, der Motivation, der Emotion und im Sozialbereich - noch zu wenig ausgeprägt sind.
Dabei plädieren wir namentlich für die Aufnahme von Kindern mit folgenden Erscheinungen:
 - sozial benachteiligte Kinder
 - fremdsprachige Kinder
 - Kinder mit Sinnesstörungen (Sprache, Gehör, Augen u.a.)
 - Kinder, die (eventuell) schwach-begabt sind
 - Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten
 - Kinder mit leichten hirnorganischen Störungen (POS)
2. Eine Rückstellung sog. "schulunreifer" Kinder sehen wir nur - wenn überhaupt - bei ganz jungen Kindern als eventuell sinnvoll an, bei Kindern also, die sich auch in ihrer körperlichen Entwicklung von ihren bis zu einem Jahr älteren Kameraden stark unterscheiden.
Dass zum Beispiel die Zahl der Unterschichtskinder mit der Diagnose "schulunreif" signifikant grösser ist als in der Mittel- und Oberschicht (vgl. HUETTENMOSER 1981, S. 115), zeigt deutlich, dass gerade hier eine Rückstellung und damit ein Zuwarten nicht adäquat ist, sondern zu gunsten gezielter Fördermassnahmen verworfen werden muss.
3. Bei der diagnostischen Abklärung der "Schulfähigkeit" und "Schulbereitschaft" können Reihenuntersuchungen im Kindergarten allenfalls wertvolle Hinweise zur Frage der Einschulung geben. Diese Angaben kommen aber meist so spät, dass eine gezielte Förderung bereits im Vorschulalter nicht mehr möglich ist. Je früher jedoch solche Fördermassnahmen einsetzen, desto effektivere Erfolge können damit erzielt werden (vgl. HEESE 1978, S. 22 ff).
4. Im Zusammenhang mit der Einführungsklasse stellt sich die Frage der Integration oder Separation, behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder in unserem Volksschulwesen. Wir neigen darin, gerade was die erschwerte Einschulung der obgenannten Kinder betrifft, zur Separation jedoch mit der klar formulierten Absicht, dass diese Massnahme eine vorübergehende zu sein hat. Ziel ist es, möglichst viele

Schüler nach der zweijährigen Einschulungsphase in die Primarschule übertreten zu lassen.

Da es - und davon sind wir überzeugt - der Einführungs-
klasse weitgehend gelingt, ihren Schülern ständige Miss-
erfolgserlebnisse zu ersparen, wird die praktisch durch-
wegs anzutreffende Schulfreude beim einzuschulenden Kind
nicht bereits in den ersten Wochen und Monaten abgetötet.
Ein erfolgreicher Schulstart ist aber, wie wir gesehen
haben, eine wichtige Voraussetzung für eine weitere posi-
tive Schullaufbahn.

5. An Lern- und Erziehungszielen für die Einführungs-
klasse sehen wir - neben der gesetzlich vorgeschriebenen Erar-
beitung des Stoffes der 1. Primarklasse - auch einen
Rückgriff auf curriculare Ausrichtungen von Vorschul-
institutionen, wie sie etwa im Rahmenplan für die Arbeit
im Kindergarten formuliert sind (vgl. SCHWEIZERISCHER KIN-
DERGARTENVEREIN Hrsg. 1971).

Im weiteren ist der Prävention von Teilleistungsschwächen
vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei darf jedoch
der Blick für eine ganzheitliche Erziehung des Kindes
nicht verloren gehen.

Ziel der Einführungs-klasse ist - wie übrigens jeder son-
derpädagogischen Schulung - die Bildung des ganzen Men-
schen und nicht die isolierte Behandlung einzelner Unre-
gelhaftigkeiten.

6. Zur Frage, wie die formulierten Lernziele zu erreichen
seien, zur Frage der Methodik i.e.S. also, postulieren
wir nebst allgemeiner Grundsätze einer Unterstufen-Metho-
dik eine recht starke innere Differenzierung und Indi-
vidualisierung des Unterrichts.

In diesem Zusammenhang zeigten wir auf, dass sich die
Klassenzimmereinrichtungen weniger an Schulräumen her-
kömmlicher Art orientieren sollten, sondern Werkraum,
Experimentierlabor, Kinderbibliothek und Wohnzimmer in
einem zu sein haben. Die Schüler sollten sich darin
während eines Teils des Schultages möglichst frei be-
bewegen und selbsttätig mit verschiedenen Lerngegenstän-
den auseinandersetzen können.

7. Schule und Elternhaus, Stichwort zu einem Thema, das im
theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit nur am Rande
berührt wurde.

BRONFENBRENNER (1974) weist nach, dass die Wirksamkeit
kompensatorischer Erziehungsprogramme - und darum han-
delt es sich im weitesten Sinne beim Einführungs-
klassenunterricht - sehr stark davon abhängig gemacht werden
muss, inwiefern in der Schule initiiertes Lernen im
Elternhaus eine Fortsetzung findet. Dies bedingt für die

Einführungsklasse in noch vermehrterem Masse als in anderen Schultypen, dass ein reger Gedankenaustausch zwischen Lehrer und Eltern stattfindet, und dies bedingt weiter ein Offenlegen der die Schularbeit bestimmenden pädagogischen Intentionen, aber auch eine Diskussion und ein Infragestellenlassen derselben.

Erziehung, die nicht vom Elternhaus unterstützt und mitgetragen wird, kann die Situation der betroffenen Kinder langfristig kaum verändern.

8. Vor allem die in den letzten Punkten gemachten Aussagen zur Schulführung zeigen deutlich, dass der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen an Einführungsklassen grosse Bedeutung beizumessen sind. Lehrkräfte dieser Stufe sind Vorschulpädagogen, Unterstufenlehrer, Heilpädagogen, Therapeuten in der Prävention und Behandlung kognitiver Leistungsschwächen und in Verhaltensmodifikation, Andragogen in der Elternberatung und -schulung in einem. Zugegeben, ein solches Anforderungsprofil gilt in ähnlicher Weise auch für andere Lehrerkategorien. Bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit an Einführungsklassen finden wir erschwerte Bedingungen. Diese sind komplexer, das Set des pädagogischen Handelns gegenüber demjenigen an der Regelschule bedeutend weiter und die - ausgesprochenen und unausgesprochenen - Erwartungshaltungen an die Lehrperson von Seiten der Eltern und Behörden um einiges grösser. Die heutigen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten können diese insgesamt recht hohen Anforderungen unseres Erachtens nur zum Teil erfüllen.
9. Ziel aller sonderpädagogischen Massnahmen ist es, sich, wenn immer möglich, selber überflüssig zu machen. Ziel der Einführungsklasse als Institution ist es, ihre Schüler einer je adäquaten weiteren Schulung zuzuführen. Das kann - wie es der Gesetzgeber im Regelfall auch sieht - die 2. Primarklasse sein, bei einigen Kindern wird aber auch eine weitere Sonderschulung ins Auge gefasst werden müssen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist jedoch, dass durch die Einführungsklasse eine in der Praxis leider oft definitive Zuweisung in wenig durchlässige sonderpädagogische Institutionen - und dazu gehören u.E. auch die Sonderklassen - aufgeschoben werden kann. Eine Prognose zur weiteren Schullaufbahn lässt sich nach einer zweijährigen Einschulungsphase sicher besser verantworten als zum Zeitpunkt der eintretenden Schulpflicht.
10. Damit sind wir auch zu unserer letzten These gekommen, zur Frage wie sich die Institution Einführungsklasse legitimieren lässt. Ein wichtiger Punkt ist sicher der oben angesprochene, dass sich nämlich mit dem Herausschieben

des definitiven Platzierungsentscheides um zwei Jahre die Möglichkeit einer Fehldiagnose nicht verhindern, wohl aber verringern lässt.

Wenig geförderte Kinder - und diese lassen sich im Einschulungsalter von lernbehinderten Kindern praktisch nicht unterscheiden - haben damit eher eine Chance, einer ihrer Begabung entsprechenden weiteren Schulung zugeführt zu werden.

Und damit kommen wir der von uns bereits im Vorverständnis dieser Arbeit geforderten gerechteren Verteilung der Bildungschancen um ein wesentliches Moment näher.

III. SITUATIONSANALYSE DER EINFUEHRUNGSKLASSE IN VERSCHIEDENEN SCHULSYSTEMEN

1. Die EK in den Volksschulsystemen der deutschsprachigen

Kantone der Schweiz : Eine Uebersicht

Einleitend zwei Vorbemerkungen:

1. Das für diese Zusammenstellung verwendete Zahlenmaterial wurde der Schweizerischen Schülerstatistik für das Schuljahr 1979/80 entnommen (siehe auch Beilage 4).
2. Zum Begriff "deutschsprachige Kantone" folgendes:
Alle eidgenössischen Stände mit einer deutschsprachigen Bevölkerungsmehrheit werden in unserer Untersuchung als "deutschsprachig" angesehen. Unberücksichtigt blieben damit die Kantone Freiburg und Wallis mit einer deutschsprachigen Minderheit von ca. einem Drittel der gesamten Kantonsbevölkerung. In den deutschsprachigen Schulsystemen dieser Kantone finden wir im übrigen den Typus "Einführungsklasse" nicht.

Umgekehrt wurden bei diesem Vorgehen einige nicht deutschsprechende Minderheiten in unserer Studie miterfasst. So konnten die Schülerzahlen des französischsprachigen Berner-Juras sowie jene aus Romanisch- und Italienisch-Bünden aufgrund des uns zur Verfügung stehenden statistischen Materials nicht eliminiert werden. Der Prozentanteil EK=Schüler, gemessen an der Zahl aller Schüler der 1. und 2. Primarklasse, muss deshalb für die Kantone BE und GR etwas, wenn auch nicht wesentlich höher veranschlagt werden.

Von den verbleibenden 19 nach obiger Definition als deutschsprachig anzusehenden Kantone führen, wie bereits früher er-

wähnt, deren 14 den Schultyp "Einführungsklasse".

Die fünf deutschsprachigen Kantone ohne EK (UR, OW, NW, GL und AI) sind, wie aus Beilage 4 zu entnehmen ist, zugleich jene Stände, die, in absoluten Zahlen ausgedrückt, am wenigsten 1./2. Primarklassenschüler aufzuweisen haben.

Im weiteren handelt es sich bei ihnen auch um eigentliche Landkantone mit praktisch keinen grösseren Ortschaften, eine Tatsache, die aus naheliegenden Gründen einer Differenzierung der Schulsysteme eher abträglich ist.

Interessant erscheint uns auch noch der Hinweis, dass drei dieser fünf Kantone, nämlich UR, OW und AI, zusammen mit FR, VS (beide auch ohne EK) und JU zu den finanzschwachen Kantonen gezählt werden (vgl. "TA" 1981, S. 6). Alleinige finanzielle Träger des Sonderklassenwesens sind aber - im Gegensatz zu den Sonderschulen, die via IV im Prinzip vom Bund subventioniert werden - die Kantone. Finanzschwache Kantone werden aber eher auf relativ kostspielige Schulorganisationen, wie sie eine ausgebaute Sonderklasseneinheit darstellt, verzichten müssen.

Von den 116'822 1./2. Primarklassenschülern des Schuljahres 1979/80 gingen 112'610 in Kantonen mit EK zur Schule, d.h. für 96,4% aller Schüler bestand die theoretische Möglichkeit, in einer EK eingeschult zu werden.

So hypothetisch diese Aussage im Moment auch erscheinen mag, ist sie u.E. nicht, kennen doch, um nur zwei Beispiele zu nennen, die beiden bevölkerungsreichsten Kantone ZH und BE verschiedene Möglichkeiten, um auch Kindern aus kleinen Gemeinden den Besuch einer EK zu erleichtern. Zürich führt zu diesem Zweck, wie übrigens auch SG und GR, regionale Sonder-sammelklassen, und in BE sieht der Gesetzgeber in der folgenden Regelung vor, dass

"Schüler mit verzögerter Entwicklung, die aus wichtigen Gründen (z.B. wegen eines unzumutbaren Schulweges) keine Kleinklasse D besuchen können, in der allgemeinen

Primarschule zu unterrichten sind, wobei für sie das Pensum des ersten Schuljahres auf zwei Jahre verteilt wird." (REGIERUNGSRAT BERN Hrsg. 1973, Art. 17)

Betrachten wir nun den prozentualen Anteil der EK-Schüler im Verhältnis zur Gesamtpopulation der 1./2. Primarklassenschüler, so stellen wir folgendes fest:

- Der Anteil EK-Schüler beträgt in den einzelnen Kantonen zwischen 5.4% und 0.9%.
- Im Durchschnitt aller erfasster Kantone finden wir 3 von 100 Unterstufenschüler, die eine EK besuchen.
- Auch hier ist ein relativ starkes Stadt-Land-Gefälle zu verzeichnen, indem die "verstädterten" Kantone BS, SO und BL mit je über 5% an der Spitze stehen, während die ausgesprochenen Landkantone SZ, AR und TG mit einem Anteil um die 1% am wenigsten EK-Schüler aufweisen.

Schliesslich interessiert noch die anteilmässige Verteilung von Knaben/Mädchen in Einführungsklassen.

Hier finden wir - bei einer beinahe 50%:50%-Relation in den 1./2. Primarschulklassen - einen starken Ueberhang zuungunsten der Knaben. An der Spitze steht dabei GR mit einem Knaben-Anteil in Einführungsklassen von über 76%, gefolgt von ZH (64.9%) und BL (63.4%); aber auch SH als letzter Kanton in einer solchen Rangfolge hat mit rund 56% mehr Knaben als Mädchen in diesem Schultypus.

Die Erziehungsdirektion Zürich sieht in diesem Phänomen - das wir im übrigen in allen Sonderklassentypen wiederfinden - "die längst bekannte Tatsache, dass Knaben z.T. stärkere Anpassungsschwierigkeiten im Schulbereich bekunden als Mädchen" (ERZIEHUNGSDIREKTION ZUERICH Hrsg. 1979, S. 50), bestätigt, eine Erklärung, der wir uns aus eigener langjähriger Erfahrung durchaus anschliessen können.

2. Untersuchungen zur Einführungsklasse

Bei der Materialsuche für die vorliegende Studie sind wir auf zwei empirische Arbeiten gestossen, die sich mit der EK-Thematik befassen.

Die erste, eine Projektarbeit an den Kursen der ED Zürich für Sonderklassenlehrer, untersucht die Schullaufbahn von ehemaligen EK-Schülern des Zürcher Stadtkreises Schwamendingen (vgl. MERZ 1978); die zweite Arbeit wurde vom Schulinspektorat Basel-Land über die EK-Verhältnisse in diesem Kanton verfasst (vgl. SCHULINSPEKTORAT BL Hrsg. 1980).

Im Zentrum beider Untersuchungen stehen je eine Uebertrittsmatrix in denen aufgezeigt wird, welche Schultypen von Absolventen der EK später besucht werden.

Die Resultate der Untersuchungen - sie dürfen beide als je repräsentativ angesehen werden - sollen im folgenden zusammengefasst und in einer abschliessenden Stellungnahme kritisiert werden.

2.1. Untersuchung "Zürich-Schwamendingen" (1978)

Bevor wir uns nun mit der eigentlichen Untersuchung beschäftigen, wollen wir erst allgemein über die Einführungsklasse im Kanton Zürich referieren.

2.1.1. Die EK im Kanton Zürich

2.1.1.1. Gesetzliche Grundlagen

Im vom ERZIEHUNGSRAT ZUERICH 1965 erlassenen "Reglement über die Sonderklassen, die Sonderschulung und die Entlassung aus der Schulpflicht" werden die Gemeinden verpflichtet, Sonderklassen - und damit auch Einführungsklassen - zu führen (Art.2).

Dabei wird für kleine Gemeinden die Möglichkeit offen gelassen, zur Führung solcher Schultypen Zweckverbände zu bilden (Art. 2 und 3) oder Sondersammelklassen einzurichten.

2.1.1.2. Bestand und örtliche Verteilung

Die ersten Einführungsklassen wurden im Kanton Zürich auf das Schuljahr 1966/67 hin geschaffen. Damals waren es rund 150 Kinder der Agglomeration Zürich, die die Möglichkeit erhielten, anstelle der zu jener Zeit üblichen Stufenkindergärten eine "richtige" Schule zu besuchen. Diese Kindergärten - wir finden sie noch heute in der Stadt Winterthur - sind für schulpflichtige, jedoch noch nicht "schulreife" Kinder gedacht und führen ein im weitesten Sinn "kompensatorisches" Programm durch, jedoch ohne das Erlernen der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

Vor allem in den Jahren nach 1970 wurde der Ausbau der Sonderklassen in den Landgemeinden stark gefördert, so dass der Kanton heute über ein gut ausgebautes Sonderklassenwesen verfügt.

Im Schuljahr 1979/80 besuchten im Kanton Zürich 869 Kinder oder 3.6% aller 1./2. Primarklassenschüler eine Einführungs-klasse.

Diese 869 Kinder wurden laut Angaben aus der Schweiz. Schülerstatistik in 51 verschiedenen Gemeinden - teilweise in Sondersammelklassen oder in Gemeindeverbandsschulen - (siehe dazu Beilage 5) unterrichtet.

210 Kinder oder rund ein Viertel aller EK-Schüler besuchten Einführungsklassen in der Stadt Zürich.

2.1.1.3. Entwicklungstendenzen

Laut übereinstimmenden Aussagen ist die EK im Kanton Zürich immer mehr zum Sammelbecken aller Kinder dieser Altersstufe

geworden, die in irgend einer Form Schwierigkeiten im Einschulungsprozess zeigen (vgl. MERZ 1978; ERZIEHUNGSDIREKTION ZUERICH Hrsg. 1979; BOLLIER 1980).

Entgegen dem ursprünglichen Auftrag wird also in der Praxis nicht mehr zwischen sog. "schwach-begabten" Kindern - diese gehören nach der Auffassung des Gesetzgebers nicht in eine EK (vgl. ERZIEHUNGSRAT ZUERICH Hrsg. 1965, § 12) - und sozial benachteiligten Kindern unterschieden. Diese Tendenz - die wir nach an anderer Stelle in dieser Arbeit gemachten Aeusserungen erfreulich finden - ändert die im Reglement von 1965 manifest gewordenen Ansichten zur EK natürlich in der Weise, dass das vorgegebene Ziel, nämlich der Uebertritt in die Primarschule nach den beiden EK-Jahren, nicht mehr für alle Kinder gelten kann.

Andererseits wissen wir, dass die EK in der Praxis der einzige Sonderklassentypus ist, bei dem die Durchlässigkeit zur Regelschule einigermaßen spielt. Deshalb ist eine übereilige Einweisung in eine Sonderklasse für Lernbehinderte tunlichst zu vermeiden, weil damit der Status des Sonderklassenschülers u.E. von der Entwicklung des Kindes her zu früh zementiert wird.

2.1.2. Anordnung und Ergebnisse der Untersuchung "Zürich-Schwamendingen"

MERZ (1978) untersuchte die Schullaufbahn von insgesamt 131 Schülern aus Einführungsklassen der Einschulungsjahrgänge 1969-1972 in Zürich-Schwamendingen, einem Stadtteil, der nach Aussagen der Autorin von überproportional vielen Vertretern der Unterschicht bewohnt wird (vgl. S. 26).

Zur Zeit der Untersuchung waren demnach die ältesten erfassten Schüler gerade aus der Schulpflicht entlassen worden,

während die jüngsten, falls sie nicht irgendwann eine Klasse repetieren mussten, die 6. Primarklasse oder die entsprechende Stufe in den Sonderklassen besuchten.

Die Daten über die einzelnen Schüler wurden der Kartei des Schulkreises entnommen, direkte Kontakte zu Eltern, Schülern und Lehrern fanden keine statt.

Erschwert wurde die Arbeit durch die Tatsache, dass zwei Drittel aller erfassten Kinder in der Zeit zwischen Einschulung und Erhebung (innerhalb sechs bis neun Jahren) aus Schwamdingen weggezogen sind. Kinder, die auch aus der Stadt Zürich fortzogen, konnten in der Schullaufbahnuntersuchung nicht berücksichtigt werden.

Obwohl die Untersuchung mit etlichen methodischen Mängeln behaftet ist, möchten wir einige Ergebnisse vorlegen, die jedoch mit der nötigen Vorsicht aufgenommen werden sollten.

Von den 131 erfassten ehemaligen EK-Schülern waren 80 oder 61% Knaben (vgl. S.6), eine Zahl, die, wie wir gesehen haben, im Rahmen der statistischen Erwartung liegt.

Im weiteren stellt auch MERZ fest, dass fremdsprachige Kinder - und wie sie betont, fremdsprachige Knaben - in der EK übervertreten sind (vgl. S. 8).

Interessant erscheint uns der Hinweis, dass nur 72 oder 56% der 131 Schüler direkt in eine Einführungsklasse eingewiesen wurden, während die restlichen 44% erst im Laufe des 1. Schuljahres aus der Primarklasse in eine EK kamen und damit bereits eine für sie negativ geprägte Schulerfahrung mitbrachten (vgl. S.13).

Doch nun zu den Erhebungen über die spätere Schullaufbahn der ehemaligen EK-Schüler.

MERZ beobachtete den schulischen Werdegang der Kinder zu drei verschiedenen Zeitpunkten, nämlich in der 2. Klasse, in der

4. Klasse und in der 7. Klasse.

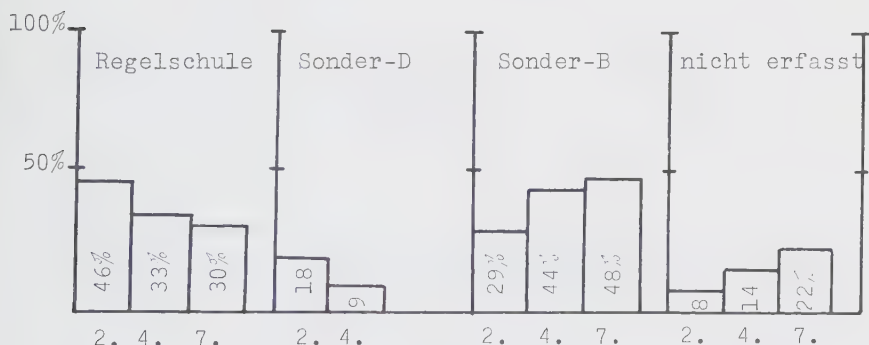
Wie bereits erwähnt, konnten wegen Wegzuges aus Zürich nicht mehr alle Schüler erfasst werden, sondern

- in der 2. Klasse 121 von 131 Schülern (weniger 8%)
- in der 4. Klasse 113 von 131 Schülern (weniger 14%)
- in der 7. Klasse 76 von 97 Schülern (weniger 22%)

In der 7. Klasse fehlt der Einschulungsjahrgang 1972 ganz, da diese Schüler zum Zeitpunkt der Untersuchung erst die 6. Klasse besuchten.

Die nachfolgende Grafik zeigt die von uns modifizierte Tabelle VII aus der Arbeit MERZ (vgl. S. 20):

Prozentuale Verteilung der Schüler in der 2., 4. und 7. Klasse auf die verschiedenen Schultypen



Erklärungen: Regelschule 7. Klasse = alle Schüler der Sekundarstufe I zusammengefasst: in Zürich, Sekundar-Real- und Oberschule

Sonder-D: Klasse für Kinder mit Schul- und Verhaltensschwierigkeiten, wird in der Sekundarstufe I nicht mehr geführt

Sonder-B: Klasse für schwachbegabte Schüler (vgl. ERZIEHUNGSRAT ZUERICH Hrsg. 1965)

Zur Interpretation der obigen Tabelle drei Bemerkungen:

1. Nach zwei Jahren EK-Besuch treten 46% der Schüler in die 2. Primarklasse über.

Die Zahl der EK-Schüler, die weiter die Primarschule bzw. die Sekundarstufe I besuchen, nimmt danach stetig über 33% in der 4. Klasse auf 30% in der 7. Klasse ab.

Noch rund ein Drittel aller EK-Schüler beenden ihre Schullaufbahn in der Regelschule.

2. Die Sonder-B wird in der 2. Klasse von 29% aller EK-Schüler besucht.

Dieser Anteil nimmt über 44% in der 4. Klasse auf 48% in der 7. Klasse stetig zu.

Knapp die Hälfte aller EK-Schüler beenden ihre Schullaufbahn im Typ Sonderklasse-B, sie gelten also nach der Terminologie des Gesetzgebers als "schwach-begabt".

3. Diese beiden Tatsachen lassen unseres Erachtens den Schluss zu, dass die anfänglich ausreichenden Schulleistungen die viele EK-Schüler in der 2. Primarklasse erbringen, im Laufe der Zeit sich in Richtung ungenügend verändern.

Ob wir dieses Phänomen - ein sukzessives Abfallen der Schulleistungen gegenüber der Norm - bei den von uns untersuchten EK-Schülern aus Chur auch vorfinden, ist eine Frage, die uns noch beschäftigen muss.

2.2. Untersuchung "Basel-Land" (1980)

Auch hier wollen wir uns vorerst über den Schultyp "Einführungsklasse" im Kanton Basel-Land informieren, wobei wir unsere Ausführungen in manchen Punkten kürzer halten können, weil sie bereits in Punkt 2.1.1. dieses Kapitels eingehend besprochen wurden.

2.2.1. Die EK im Kanton Basel-Land

2.2.1.1. Gesetzliche Grundlagen

Im bis zu Beginn des Schuljahres 1980/81 gültigen Schulgesetz von 1946 - inkl. Teilrevision 1968 - (vgl. LANDRAT BL Hrsg. 1946) war nur von Sonderklassen ohne weitere Differenzierung die Rede. Erst in der "Verordnung zum (neuen) Schulgesetz" vom 3.12.79 (vgl. LANDRAT BL Hrsg. 1979a und 1979b) wird die EK in § 18 als eigener Schultypus erwähnt.

Die gesetzliche Voraussetzung zur Führung von Kreissonderklassen (Sondersammelklassen) wurde mit § 58 derselben Verordnung geschaffen.

2.2.1.2. Bestand und örtliche Verteilung

Die ersten beiden Einführungsklassen wurden auf Beginn des Schuljahres 1964/65 hin eröffnet (vgl. WIESNER 1976, S. 23). Der weitere Ausbau fand, ähnlich wie in Zürich, zu Beginn der Siebzigerjahre statt. So finden wir 1968 erstmals 3 EK, 1973 bereits deren 24, 1975 den vorläufigen Höchststand von 27 Klassen und im Schuljahr 1979/80 - bedingt durch den allgemeinen Schülerrückgang - noch 26 Einführungsklassen (vgl. WANNER 1976, S. 19; SCHULINSPEKTORAT BL Hrsg. 1980, S. 24).

Anders als im Kanton Zürich stellt sich die regionale Verteilung dieses Schultypen im selben Schuljahr dar. Danach standen 23 EK der Bevölkerung des Bezirks Arlesheim (inkl. Gemeinde Pratteln) - also den Agglomerationsgemeinden um die Stadt Basel herum oder rund zwei Dritteln der Kantonsbevölkerung - zur Verfügung, während auf den ländlichen oberen Kantonsteil - die Bezirke Liestal, Sissach und Waldenburg oder auf einen Drittel der Kantonsbevölkerung - lediglich noch drei EK kamen.

Im Schuljahr 1979/80 besuchten im Kanton Basel-Land 306 Kinder oder 5,3% aller 1./2. Primarklassenschüler eine Einführungsklasse.

Diese 306 Kinder wurden in 14 verschiedenen Gemeinden teilweise in Sondersammelklassen (siehe Beilage 6) unterrichtet.

2.2.1.3. Entwicklungstendenzen

Für die kantonalen Schulverantwortlichen ist die EK ein Instrument der schulischen Früherfassung und -förderung von Kindern, die auf irgend eine Weise von Behinderung bedroht sind (vgl. SCHULINSPEKTORAT BL Hrsg. 1980, S. 25).

Deshalb werden für die Aufnahme in eine EK auch keine Auflagen betreffend IQ im Normbereich u.a. gemacht.

In Bezug auf die regionale Verteilung der EK besteht beim Kanton die Bereitschaft, die Errichtung von Einführungsklassen auch für den oberen Kantonsteil vermehrt zu propagieren. So erfolgte denn auch auf das Schuljahr 1980/81 hin die Eröffnung einer EK durch die Gemeinde Gelterkinden.

Vergessen werden darf in diesem Zusammenhang jedoch auch nicht, dass ein erschwert einzuschulendes Kind in einer kleinen Dorfschule, die evt. sogar noch als Gesamtschule geführt wird, oft besser aufgehoben und damit auch tragbarer ist als Kinder, welche die teilweise recht anonym wirkenden "Schulfabriken" von Grossgemeinden besuchen müssen.

Oder anders gesagt, vertreten wir die These: Je grösser eine Gemeinde, desto grösser der Prozentsatz an EK-bedürftigen Schülern!

Im weiteren scheint uns auch die zusätzliche Belastung, in einer anderen Gemeinde mit zum grössten Teil fremden Kindern eine Sondersammelklasse zu besuchen, gerade wenn man das Alter der EK-Schüler mitberücksichtigt, für den Einschulungsprozess ebendieser nicht unbedingt förderlich zu sein.

2.2.2. Fragestellung und Ergebnisse der Untersuchung "Basel-Land"

Im Frühling 1979 startete das Schulinspektorat Basel-Land eine Umfrage über den Uebertritt der Einführungsklassenschüler. Der dazu erstellte Fragebogen wurde an alle 26 EK-Lehrer des Kantons verschickt. 22 Bogen (85%) konnten ausgewertet werden.

Gefragt wurde einzig nach den jeweiligen Uebertrittszahlen der letzten drei Jahre, also Ende Schuljahr 1976/77, 1977/78 und 1978/79.

Dabei ergab sich folgendes Bild:

Schuljahr	Primarklasse	Hilfsklasse	Beob.klasse	and. Schulen
1978/79	108 / 70%	27 / 18%	16 / 10%	3 / 2%
1977/78	113 / 71%	14 / 9%	20 / 13%	13 / 9%
1976/77	112 / 67%	28 / 17%	19 / 11%	8 / 5%
Total	333 / 69%	69 / 14%	55 / 11%	29 / 6%

(Modifizierte Tabelle aus : SCHULINSPEKTORAT BL Hrsg. 1980, S. 24/25)

Kommentar:

Die Uebertrittsquoten in die 2. Primarklasse (67, 71 und 70%) zeichnen sich durch eine relativ hohe Konstanz aus.

Grössere Schwankungen weisen die Uebertrittsquoten in andere Sonderklassentypen bzw. an andere Schulen auf. Ueber die drei Jahre hinweg finden wir der Häufigkeit nach die Reihenfolge Hilfsklasse (in ZH Sonder-B) und Beobachtungsklasse (in ZH Sonder-D). 6% der EK-Absolventen besuchten eine Privatschule, eine IV-Sonderschule, ein Heim oder diverse weitere Schulen.

In einem Vergleich mit Uebertrittsquoten aus den Kantonen SO und BS - dabei konnten jedoch die Zahlen nur für je einen Klassenzug eruiert werden - finden die Verfasser der Unter-

suchung, was den Prozentsatz der 2. Primarklassenschüler anbelangt, keine wesentlichen Unterschiede.

Zusammenfassend kommen die Autoren zur folgenden Feststellung:

"Diese Daten zeigen, dass die Einführungsklasse einerseits ihr Ziel, den Anschluss an die zweite Primarklasse zu ermöglichen, in den meisten Fällen erreicht und dass sie andererseits den Kindern, die noch nicht den entsprechenden Reifegrad aufweisen, neben der allgemeinen Entwicklungsförderung durch eine differenzierte schulische Früherfassung weiterhilft."

(SCHULINSPEKTORAT BL Hrsg. 1980, S. 26/27)

2.3. Kritik an den Untersuchungen "Zürich-Schwamendingen" und "Basel-Land"

Auffallendster Unterschied in den beiden Untersuchungen ist unseres Erachtens die je verschiedenartige Beurteilung der Wirksamkeit von Einführungsklassen.

Während die Autorin der Arbeit "Zürich-Schwamendingen" in ihrem eher pessimistisch-resignativ gefärbten Schlusswort vor allem auf die Tatsache hinweist, dass trotz allen Bemühungen der Lehrkräfte mehr als die Hälfte der ehemaligen EK-Schüler ihre Schullaufbahn in Hilfsklassen-Oberstufen beenden, betont das Schulinspektorat Basel-Land ihr Untersuchungsergebnis, wonach mehr als zwei Drittel aller EK-Schüler in die 2. Primarklasse übertreten und damit die an die EK gestellte Aufgabe als erfüllt betrachtet werden darf.

Diese unterschiedliche Beurteilung mag zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass die jeweiligen Verfasser von einer je anderen Seite an dieses Problem herangetreten sind.

Für den Lehrer wirken die "negativen Schullaufbahnen" seiner ehemaligen Schüler weit schwerer als die positiven, da er das schulische Versagen der ihm anvertrauten Kinder zum Teil recht persönlich nimmt.

Eine andere Sicht nimmt da die Schulaufsichtsbehörde ein, die durch eine positive Beurteilung diesen schliesslich unter ihrer Mitwirkung und -verantwortung seinerzeit geschaffenen Schultyp legitimiert sehen möchte.

Ein Heraustreten aus dieser "Schwarz-rosa-malerei" ergäbe sich unseres Erachtens erst aus differenzierteren Analysen des jeweiligen Schulleistungsstandes von EK-Absolventen im Vergleich zu deren Mitschülern.

Oder: Nicht allein das Wo - die Frage nach dem Schultyp - sondern mindestens so wichtig scheint uns das Wie - also die Frage nach dem "schulischen Befinden" des ehemaligen EK-Schülers in diesem Schultyp - das bei keiner der beiden Untersuchungen einbezogen wurde.

Weitere Punkte, die in den herangezogenen Forschungsarbeiten nicht berücksichtigt wurden, sind die jeweiligen Erfassungs-, Einweisungs- und Entlassungskriterien, die für eine vergleichende Schau doch von nicht geringer Bedeutung wären.

Trotz diesen Einschränkungen werden wir im empirischen Teil unserer Studie auf einzelne Ergebnisse dieser Untersuchungen zurückgreifen. Dabei sind wir uns bewusst, dass nebst den bereits erwähnten Einschränkungen auch die strukturellen Unterschiede der verschiedenen kantonalen Schulwesen ihren Einfluss auf die erhobenen Daten haben.

3. Die Einführungsklasse im Kanton Graubünden

Nachdem wir im Zusammenhang mit den referierten Untersuchungen die Einführungsklassen in den Kantonen Zürich und Basel-Land kurz vorgestellt haben, wollen wir uns im folgenden noch über die EK im Kanton Graubünden informieren.

3.1. Gesetzliche Grundlagen

Das noch gültige Schulgesetz von 1961 nennt als einzigen Sonderklassentypus die Hilfsschule und zwar wie folgt:

"Schüler, die wegen Leistungs- oder Geistesschwäche dem Unterricht einer Normalklasse nicht zu folgen vermögen, sind nach Möglichkeit in Hilfsschulen zu unterrichten.

...

Die Gemeinden können Hilfsklassen allein oder gemeinsam mit anderen Gemeinden errichten.
Der Kanton entrichtet an die Führung von Hilfsklassen Beiträge." (SCHULGESETZ GR 1961, Art. 29)

Die wenigen in den letzten Jahren eröffneten Einführungs-klassen werden vom Erziehungsdepartement als Hilfsklassen eingestuft, d.h. die betreffenden Gemeinden erhalten auch zur Führung von EK kantonale Subventionen.

Der Entwurf zum neuen Schulgesetz sieht für die verschiedenen nun neu explizit erwähnten Sonderklassentypen den Oberbegriff "Kleinklassen" vor.

Der entsprechende Artikel lautet:

"Die Kleinklassen bezwecken, jene Kinder zu erziehen, zu bilden und zu fördern, die infolge Entwicklungsverzögerungen, Verhaltens- oder Lernstörungen sowie Lernbehinderungen dem Unterricht in der Primar- oder Realschule nicht zu folgen vermögen, jedoch die Voraussetzungen zum Besuch einer Sonderschule im Sinne des Behindertengesetzes nicht erfüllen.

Unter den Begriff Kleinklassen fallen Einführungs-, Förder- und Hilfsklassen."

(ERZIEHUNGSDEPARTEMENT GR Hrsg. 1980, Art. 37)

Zur Erläuterung:

Die Förderklassen sind für Kinder mit Schul- und Verhaltens-schwierigkeiten (in ZH Sonder-D-Klassen) und werden von der 2. - 9. Klasse geführt.

Hilfsklassen (in ZH Sonder-B-Klassen) sind für Kinder mit Lernbehinderungen und werden je nachdem ob die Gemeinde eine EK kennt von der 1. bzw. 3. - 9 Klasse geführt.

3.2. Bestand und örtliche Verteilung

Die ersten beiden Einführungsklassen wurden auf Beginn des Schuljahres 1975/76 hin in Chur eröffnet.

Im Schuljahr 1979/80 besuchten im Kanton Graubünden 98 Schüler oder 2,1% aller 1./2. Primarklassenschüler eine EK. Diese 98 Kinder wurden in drei Gemeinden und in insgesamt acht Klassen unterrichtet (BUNDESAMT FUER STATISTIK Hrsg. 1981b), nämlich in

Chur	:	66 Schüler in 5 Klassen
Davos	:	10 Schüler in 1 Klasse
Domat/Ems	:	22 Schüler in 2 Klassen

3.3. Entwicklungstendenzen

Nach unseren Berechnungen ist zur Führung einer EK eine Gemeindegrösse von ungefähr 5'000 Einwohnern erforderlich. Gemäss Volkszählung 1980 gibt es im Kanton 5 Gemeinden mit mehr als 5'000 Einwohnern, Chur (32'037), Davos (10'468), Domat/Ems (6'266), St.Moritz (5'900) und Igis-Landquart (5'392). Die nächstgrösste Gemeinde Klosters-Serneus zählt nurmehr knapp 3'500 Einwohner (tel. Mitteilung des Stat. Amtes GR vom 4. Jan. 1982).

Drei dieser fünf Gemeinden kennen, wie oben verzeichnet, den Schultyp Einführungsklasse. St.Moritz und Igis-Landquart haben gut ausgebaute Hilfsschulen, deren Unterstufen im Prinzip als Einführungsklassen geführt werden.

Die übrigen rund 200 Gemeinden des Kantons sind relativ klein und Graubünden so weitläufig, dass einzelne Talschaften bereits Mühe bekunden nurmehr regionale Sekundar-, Real- und Sonderklassenschulen mit mindestens 10 Schülern zu bilden.

Im weiteren sehen wir auch als erste Priorität für diese entlegenen Kommunen, dass vor der Eröffnung weiterer Einführungsklassen genügend Kindergartenplätze geschaffen werden.

4. Erfahrungen aus der BRD im Uebergang vom Vor- schul- zum Grundschulbereich

Die BRD kennt die "Einführungsklasse" als Teil der Sonderschulung nicht.

Hingegen finden wir mit der im Strukturplan des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1970b) vorgeschlagenen "Eingangsstufe" einen in seinen Zielsetzungen gleich gerichteten Schultypen (vgl. TIETZE 1973; KAYSER 1975; BERGER 1978 u.a.), allerdings mit dem Unterschied, dass die Eingangsstufe für alle Kinder obligatorisch ist (vgl. SCHWAB 1975, S. 145).

Die Eingangsstufe bringt damit eine Vorverlegung des Einschulungstermins um ein bis zwei Jahre auf das vollendete 4. bzw. 5. Altersjahr (vgl. ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG Hrsg. 1974, S. 35).

Mit dieser Forderung war ein Streit mit den Kindergartenpädagoginnen - vor allem mit den Befürwortern einer "behütend=bewahrenden" Kindergartenerziehung - vorprogrammiert, die sich vehement gegen eine Herausnahme dieser Altersgruppe aus dieser traditionellen Vorschulinstitution wehrten.

Da der Deutsche Bildungsrat, ähnlich wie die EDK für die Schweiz, nur Empfehlungen herausgeben kann, die Vorschul- und Schulerziehung in der BRD aber eine Domäne der Bundesländer ist, führten die erwähnten Auffassungsunterschiede zu einem Nebeneinander verschiedener Modelle.

So finden wir neben der zweijährigen Eingangsstufe, die u.a. in Hessen, Niedersachsen, Bayern, Berlin und Hamburg ausprobiert wird, zwei weitere Versuchsmodelle: "Schulkindergärten", vergleichbar etwa den Zürcher Stufenkindergärten (siehe Punkt 2.1.1.2. dieses Kapitels) und "Vorschulklassen", im Prinzip dasselbe wie Schulkindergärten, aber organisatorisch

der Schule und nicht dem Kindergarten angegliedert (vgl. BERGER 1978, S. 51).

Zu diesem "Modellsalat" meint die ARBEITSGRUPPE VORSCHUL-ERZIEHUNG unseres Erachtens folgerichtig:

"Nicht die Institution allein bestimmt die pädagogische Praxis, sondern diese hängt ab vom Verständnis von Förderung im Vorschulalter" (S. 40).

Es ist also durchaus möglich, dass die Kindergartenpraxis "verschulten" Charakter aufweist, während in Vorklassen bzw. Eingangsstufen eine freie, spielerische und offene Atmosphäre vorherrscht.

Allen diesen Modellen gemeinsam ist die Suche nach einem Weg, die Kluft zwischen Kindergarten und Schule zu überbrücken und dem Kinde diesen recht schwierigen Uebergang zu erleichtern, der nebenbei bemerkt in nicht geringem Masse auf die zu unterschiedlichen Ausbildungen der jeweiligen Lehrpersonen zurückzuführen ist.

Diesen Vorsatz hört man auch aus den Prinzipien heraus, die KROJ (1972, S. 13) für die Eingangsstufe so formuliert hat:

"Sie kennt keine Frage nach Schulreife, ... , sie arbeitet flexibel in Verbindung der Methoden des Kindergartens und der gegenwärtigen Anfangsklassen der Grundschule, sie setzt an die Stelle des Leistungsdrucks Lernanreize zum individuellen Lernen in kleineren Gruppen, sie ersetzt das Sitzenbleiben durch spezielle Fördermassnahmen, sie gewährt den Kindern mehr Schulstunden als bisher."

Neben der Aufgabe, einer institutionellen Annäherung von Kindergarten und Schule zu dienen, sieht sich die Eingangsstufenschule auch dem "kompensatorischen" Prinzip verpflichtet, womit eine weitere Parallele zu den schweizerischen Einführungsklassen gefunden ist.

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT sah eine Verwirklichung seiner Empfehlungen für das Jahr 1985 vor. Bildungspolitische Vorbehalte und die seit Ende der Siebzigerjahre leeren Staatskassen werden dieses Ziel jedoch nicht zulassen.

IV. DIE EINFUEHRUNGSKLASSEN DER STADT CHUR

1. Das Sonderklassenwesen der Stadt Chur

1.1. Gesetzliche Grundlagen

Im Gegensatz zur kantonalen Gesetzgebung, die, wie wir bereits in Punkt III,3.1. gesehen haben, einen Ausbau des Sonderklassenwesens erstmals im Entwurf zu einem neuen Bündner Schulgesetz vorsieht (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTEMENT GR Hrsg. 1980, Art. 37), wurde eine gewisse Breitenentwicklung dieses Schulzweiges in Chur bereits mit der Annahme des städtischen Schulgesetzes von 1968 eingeleitet.

1.1.1. Schulgesetz der Stadt Chur vom 19. Mai 1968

In diesem ersten kommunalen Schulgesetz - zuvor wurde das Schulwesen mittels einer Unzahl von Verordnungen und Reglementen, die nirgends systematisch gesammelt waren, verwaltet (vgl. MOSIMANN 1968, S. 10) - nehmen die Sonderklassen als ein in die Primarschule integrierter Teil (Art. 15) einen recht breiten Raum ein.

Die beiden in unserem Zusammenhang wichtigsten Artikel sollen im folgenden angeführt werden:

Art. 17

Die Sonderklassen gliedern sich in:

1. Hilfsklassen für Kinder, die dem Unterricht ungenügender Begabung wegen nicht zu folgen vermögen.
2. Kleinklassen für Schüler mit genügender Begabung, die aber aus anderen Gründen dem Unterricht nur mühsam oder nicht zu folgen vermögen.

...

Der Schulrat regelt die Organisation, insbesondere die Aufnahmebedingungen, das Verfahren der Aufnahme und der allfälligen Rückgliederung.

Art. 19

Der Gemeinderat kann weitere heilpädagogische Einrichtungen zur Schulung und Betreuung geistig behinderter, gehemmter und entwicklungsgestörter Kinder aller Stufen, einschliesslich der Kindergärten, schaffen, wenn hierfür ein Bedürfnis besteht.

Neben den bereits bestehenden Hilfsklassen und den - in Art. 22 erwähnten - Abschlussklassen (Hilfsschul-Oberstufe), brachte das Schulgesetz neu die definitive Einführung der Kleinklassen.

Art. 19 bringt zudem neu die Möglichkeit, bei Bedarf weitere Sonderklassentypen zu führen, eine Bestimmung, von der bei der Eröffnung der Einführungsklassen Gebrauch gemacht wurde.

1.1.2. Reglement über das Sonderschulwesen der Stadtschule
Chur vom 4. April 1979

Dieses vom Stadtschulrat Chur herausgegebene Reglement stützt sich auf Art. 17 und 18 des Schulgesetzes und kann als eine Art "Vollziehungsverordnung" betrachtet werden. So wurden die seit 1968 in der Praxis eingespielten Verfahren (vgl. Art. 17 des Schulgesetzes, letzter Abschnitt) sowie der seitherige Ausbau im städtischen Sonderklassenwesen erstmals in die Form eines behördlichen Erlasses gebracht.

Das Reglement bringt in Art. 3 "Gliederung des Angebotes" eine erste Erwähnung der Einführungsklassen wie folgt:

(Die Stadtschulen Chur führen) "Einführungsklassen für Schüler, die zur Bewältigung des Erstklasspensums einer gezielten Betreuung während zweier Schuljahre bedürfen."

Auf weitere Punkte von "Schulgesetz" und "Reglement" werden wir vor allem in Punkt 3 (EK-Einweisungspraxis) dieses Kapitels zu sprechen kommen.

1.2. Zusammenfassung

Im Schuljahr 1980/81 besuchten 208 Schüler oder 5,2% aller Volksschüler der Stadt Chur eine Sonderklasse (vgl. SCHUL-DIREKTION CHUR Hrsg. 1980).

Dabei wurden die folgenden Schultypen mit den je angegebenen Klassen- bzw. Schülerzahlen geführt (in Klammer die entsprechenden Bezeichnungen im Schulwesen des Kantons Zürich):

- 6 Einführungsklassen (Sonder-A) mit 69 Schülern
- 6 Kleinklassen (Sonder-D) mit 65 Schülern
- 4 Hilfsklassen (Sonder-B) mit 47 Schülern
- 2 Abschlussklassen (Sonder-B-Oberstufe) mit 27 Schülern

Weitere dem Sonderklassenwesen unterstellte Dienste sind die Legastheniekurse und der Sprachheilunterricht (vgl. STADT-SCHULRAT CHUR Hrsg. 1979, Art. 3).

2. Entwicklung und Bestand der EK Chur

In seiner Sitzung vom 3. Oktober 1974 beschloss der Stadtschulrat, beim Churer Gemeinderat die Schaffung zweier neuer Lehrstellen für die auf das Schuljahr 1975/76 hin zu eröffnenden Einführungsklassen zu beantragen.

Das Gesuch für diesen bereits bei MOSIMANN (1968, S. 39) als relativ dringlich erachteten Schultypus konnte nicht früher erfolgen, weil erst mit dem damals erfolgten Ausbau eines bestehenden Schulhauses nicht nur genügend Platz für die sich langsam stabilisierende Schülerzahl der Stadt, sondern auch Raum für neue Klassengründungen geschaffen wurde.

Das Gemeindeparlament bewilligte in der Folge die beiden Stellen und billigte damit auch die Erweiterung des bisherigen Sonderklassenangebotes.

Ueber die zahlenmässige Entwicklung der Einführungsklassen gibt die Zusammenstellung in Beilage 7 Auskunft.

Im Schuljahr 1980/81 besuchten 69 Schüler oder 9,6% aller 1./2. Primarklassenschüler eine Einführungsklasse.

Einen solch hohen Prozentsatz an EK-Schülern haben wir in keinem von uns bisher beschriebenen Schulwesen gefunden.

Zur Erklärung dieser Tatsache wollen wir die zwei folgenden Punkte anführen:

- Erstens muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die in dieser Arbeit bisher gemachten Vergleiche rein hypothetischer Natur sind, da sie sich immer auf die Schülerpopulationen ganzer Kantone bezogen haben, d.h. auch Schüler aus Gemeinden ohne EK mitgezählt worden sind. Eine andere Berechnungsart hat das uns zur Verfügung stehende statistische Zahlenmaterial nicht zugelassen. Im weiteren glauben wir, dass in diesem Zusammenhang auch markt-wirtschaftlich bekannte Tatsachen mitspielen. Auch im Schulwesen wird durch ein einmal erfolgtes Angebot die Nachfrage nach ebendiesem gesteigert. Zudem wirkt eine gewisse "Eigendynamik", die jede schulische Institution mit sich bringt, bei deren weiteren Verbreitung mit, wenigstens solange weder Schulbehörden noch Eltern negative Erfahrungen mit diesem neuen Schultyp gemacht haben.
- Zweitens sehen wir als weiteren Grund dafür, dass rund jeder 10. Schulanfänger in einer EK eingeschult wird, die doch noch recht gute Ueberschaubarkeit des Churer Schulwesens auch für Eltern und die mit den Einweisungsabklärungen betrauten Personen. Im persönlichen Gespräch mit dem zukünftigen Lehrer ihres Kindes und mit einer unaufdringlichen und nicht verletzend wirkenden Aufklärungsarbeit durch die mit dem Sonderklassenwesen betrauten Organe lassen sich viele Eltern potentieller EK-Schüler für

die Einschulung ihres im weitesten Sinne beeinträchtigten Kindes in dieser Institution gewinnen.

2.1. Ausblick

Auf Beginn des Schuljahres 1982/83 erfahren die EK Chur eine totale Reorganisation, indem die drei bisher nach Einschulungsjahren getrennt geführten 1. bzw. 2. Einführungsklassen neu zu jahrgangsgemischten Einheiten verschmolzen werden.

Dies bringt unseres Erachtens nicht zu unterschätzende Vorteile. Wir nennen die beiden für uns wichtigsten:

1. Mit den bisher drei doppelt geführten Einführungsklassen konnten ebensoviele Quartiersschulhäuser bedient werden, was für Kinder aus anderen Stadtteilen entweder fast unzumutbare Schulwege bedeutete oder eine Einschulung in eine EK von vornherein ausschloss (solche Kinder wurden dann in der Regel in der Schulpflicht um ein Jahr zurückgestellt). Mit der nun neu 7 Klassen umfassenden EK fällt diese Erschwernis weitgehend weg, da nach der Umstrukturierung die EK-Einheiten auf 6 verschiedene Schulhäuser verteilt und damit mehr Quartiere als bisher erfasst werden können.
2. Damit, dass nun EK-Schüler zweier Schuljahrgänge dieselbe Klasse besuchen werden, besteht auch die bisher nicht vorhandene Möglichkeit, dass Schüler, die zur Erreichung des Klassenziels der 1. Primarklasse nicht wie ursprünglich angenommen zwei Schuljahre benötigen, im Laufe des Schuljahres intern umgeteilt werden und damit bereits nach Absolvierung nur eines EK-Jahres in die 2. Primarklasse übertreten können. Damit ist Gewähr geboten, dass wirklich nur EK-bedürftige Kinder in dieser Institution geschult werden.

3. Zur Einweisungspraxis

Wie sich aus den in Kapitel III,2 referierten Untersuchungen gezeigt hat, sollten Ergebnisse empirischer Arbeiten zur Einführungsklasse immer nur in Verbindung mit den jeweiligen Einweisungskriterien ausgewertet werden.

Wenn wir also im folgenden die diesbezügliche Praxis an der Stadtschule Chur genauer verfolgen, so vor allem auch im Hinblick auf mögliche weitere Studien zur EK-Thematik.

3.1. Abklärung der Schulfähigkeit und Schulbereitschaft

Vor allfälligen individuellen Abklärungen werden seit 1965 (vgl. MOSIMANN 1968, S. 16) im Laufe der Monate Februar/März an den Kindergärten der Stadt Chur Reihenuntersuchungen mit Aufgaben aus dem Schulreifetest von STREBEL (1964⁴) - es sind dies die Aufgabe I, "Werkzeugreifes Zeichnen" (Haus, Baum und Mutter im Garten), Aufgabe II, "Figuren nachzeichnen" (Quadrat, Rhombus, Kreise etc.) und die Aufgabe III, "Randverzierung" (weitgehend eine Konzentrationsübung) - durchgeführt. Damit werden gegen 100% aller einzuschulenden Kinder erfasst, besuchen doch praktisch alle 5-7 Jährigen mindestens ein Jahr, in der Regel jedoch zwei Jahre einen Kindergarten.

Kinder, die in diesem "Gruppentest" auffällige Leistungen erbringen, aber auch Kinder welche der Kindergärtnerin aus anderen Gründen nicht der Norm entsprechend vorkommen, werden zusammen mit einem Elternteil zu einer differenzierteren Abklärung aufgeboten. Ebenfalls an den Schulpsychologischen Dienst verwiesen werden Kinder, deren Eltern direkt ein Gesuch um Rückstellung bzw. vorzeitige Einschulung oder um Einweisung in die EK stellen.

Diese zweite "Abklärungsrunde" findet zwischen Frühjahrs- und

Sommerferien statt und ist in den letzten Jahren vom damaligen Schuldirektor - einem ausgebildeten Psychologen - sowie von einem für diese Aufgabe beurlaubten Sonderklassenlehrer, der sich bereits als nebenamtlicher Schulberater betätigt hat, durchgeführt worden.

Für 1982 ist erstmals der Schulberater der Stadt Chur - ein Psychologe mit Vollamt - für die Ausführung dieser Arbeiten zuständig.

An diagnostischen Mitteln wurden in den letzten Jahren die verschiedensten Tests - so beispielsweise weitere Teile aus dem STREBEL, aber auch eigentliche Intelligenztests - verwendet. Die Ergebnisse dieser Abklärung geben zusammen mit einer mit dem Elternteil aufgenommenen Kurzanamnese, dem Bericht der Kindergärtnerin (siehe Beilage 8) und den subjektiven Beobachtungen des mit der Untersuchung betrauten Psychologen genügend Entscheidungsgrundlagen für die - nach einem in Chur verwendeten Arbeitspapier von PEYER (1977) - in vier Faktoren aufzugliedernde "Schulreife" eines Kindes (siehe Beilage 9).

Die jeweiligen Anträge gehen - falls sie nicht auf Einschulung in eine 1. Primarklasse lauten - die in Punkt 3.3. dieses Kapitels beschriebenen Wege.

3.2. Rückstellung in der Schulpflicht versus Einschulung in eine Einführungsklasse

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit haben wir gesehen, dass "schulunreife" Kinder in früheren Jahren - falls nicht eine direkte Einweisung in eine Hilfsklasse oder Sonderschule in Frage kam - um ein Jahr in der Schulpflicht zurückgestellt wurden.

Mit der Eröffnung von Einführungsklassen für "teilweise schulunreife" Kinder stellt sich nun die Frage, ob überhaupt noch

Kinder zurückgestellt werden sollen und wenn ja, welche. Wir plädieren für eine evt. Rückstellung nur bei ganz "jungen" Kindern - im Kanton Graubünden wird schulpflichtig auf Mitte August, wer bis zum 30. Juni das 6. Altersjahr erfüllt hat (vgl. SCHULGESETZ GR 1961, Art. 7) - konkret also bei Kindern, die im Mai und Juni geboren wurden.

Nicht zurückgestellt werden dürfen jedoch unseres Erachtens Kinder jeglichen Alters, deren EK-Bedürftigkeit als einigermassen gesichert angesehen werden muss, da sie mit einer Rückstellung und einem anschliessenden Besuch einer Einführungs-klasse im ganzen zwei Jahre später als ihre Altersgenossen die 2. Primarklasse besuchen würden, was aus verschiedenen Gründen abzulehnen ist.

3.3. Das Prozedere der Einweisung : Frage nach den Entscheidungsinstanzen

Wir sprachen schon in Punkt 3.1. dieses Kapitels davon: die Anträge auf Rückstellung in der Schulpflicht oder Einweisung in eine EK gehen in der Folge zwei verschiedene Wege.

Während über ein Gesuch zur Rückstellung - und sinngemäss auch über die vorzeitige Einschulung - via Schulinspektorat auf dem kantonalen Erziehungsdepartement - in der Regel im Sinne des Antrages - entschieden wird (vgl. SCHULGESETZ GR 1961, Art. 7 und VOLLZIEHUNGSVERORDNUNG ZUM SCHULGESETZ GR 1961, Art. 3), wird ein entsprechendes Gesuch auf Einweisung in die EK von der Sonderschulkommission der Stadt- schule Chur behandelt.

Dazu Auszüge aus dem entsprechenden Reglement (vgl. STADT- SCHULRAT CHUR Hrsg. 1979):

Art. 5: Fachkommission / Aufgabe

Der Schulrat ist die oberste städtische Aufsichtsbehörde. Er setzt eine "Fachkommission für die Sonderschulen" (Fachkommission) ein.

Der aus drei Mitgliedern bestehenden Fachkommission gehören der Schuldirektor und der Vorsteher der Sonderschulen von Amtes wegen an. (Anmerk. des Verfassers: Der dritte Sitz ist bisher an einen Sonderklassenlehrer der Stadtschule vergeben worden - im Moment ist der Verfasser Mitglied der Kommission - so dass sonderpädagogisch ausgebildete Personen im Verhältnis 2:1 vertreten sind).

Die Fachkommission ordnet die notwendigen Abklärungen an und entscheidet über die Aufnahme von Schülern in Sonderklassen

.....

Art. 9: Entscheide

Sonderschulungsmassnahmen werden durch die "Fachkommission" verfügt, wenn ein durch Abklärungsergebnisse belegter Antrag vorliegt, die vorgeschlagene Massnahme mit den Eltern besprochen ist.....

Die Entscheide sind mit einer Rechtsmittelbelehrung zu versehen.

Art. 11: Weiterzug

Gegen Entscheide der "Fachkommission" kann innert 14 Tagen an den Schulrat rekurriert werden. Dessen Entscheide können innert 14 Tagen seit der Mitteilung an das kantonale Erziehungsdepartement weitergezogen werden.

.....

Damit scheint uns die Frage nach den institutionellen Entscheidungsinstanzen geklärt zu sein.

Es bleibt uns an dieser Stelle zu betonen, dass die letzte Entscheidung, ob EK oder nicht, in der Kompetenz der Eltern liegt. Kinder können - gemäss unseren gesetzlichen Bestimmungen - nicht ohne Einwilligung ihrer gesetzlichen Vertreter bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn einer innerhalb der Volksschule liegenden Sonderschulung zugeführt werden. Die Fachkommission hat denn auch noch nie über den Kopf der Eltern hinweg ein Kind in eine EK eingewiesen, da eine solche Massnahme für das betroffene Kind von eher kontraproduktiver Wirkung wäre.

4. Untersuchungen über die Einführungsklassenschüler der Stadtschule Chur

Der besseren Uebersicht wegen unterteilen wir unsere über die EK-Schüler der Schuljahre 1975/76 - 1980/81 erfolgte Erhebung in zwei separate Untersuchungen.

In der ersten Untersuchung, Punkt 5 dieses Kapitels, werden die Daten über Person, Familie und sozialem Umfeld der EK-Schüler aller sechs Einschulungsjahrgänge mit den entsprechenden Informationen der übrigen Stadtschüler derselben Einschulungsjahrgänge verglichen und die schulische Entwicklung der ersteren bis zum Ende des 2. Einführungsklassenjahres besprochen.

In die zweite Untersuchung, Punkt 6 dieses Kapitels, werden nur noch diejenigen Schüler einbezogen, die die Einführungs-klasse bereits durchlaufen haben, konkret also die Einschulungsjahrgänge 1975/76 - 1978/79.

Dabei ist diese Erhebung - ausser dass in einer Uebersicht die zum Zeitpunkt der Untersuchung besuchten Schultypen aller Schüler angegeben werden - ganz der schulischen Situation jener ehemaliger EK-Schüler gewidmet, die eine Primarschul-klasse besuchen. Das Weglassen der Sonderklassenschüler rechtfertigt sich u.E. aus der Tatsache heraus, dass sich deren Schullaufbahn, trotz Besuchs der EK, nicht in Richtung "Norm" entwickelt hat.

Die Unterteilung unserer Erhebung in zwei Untersuchungen bringt es mit sich, dass unsere Aussagen zu "Zusätzlicher Unterricht bei EK-Schülern" ebenfalls aufgeteilt werden musste. So kommen in Punkt 5 Therapien, die vor und während der EK-Zeit gegeben wurden, zur Sprache, während in Punkt 6 dieselben in Beziehung zu den nachmaligen Primarschülern unter den ehemaligen EK-Schülern gesetzt werden.

4.1. Methodische Hinweise

Da beide Untersuchungen mit den nämlichen Forschungsmitteln gemacht wurden, ist es unseres Erachtens legitim, die Hinweise zur Methode gesamthaft an dieser Stelle anzubringen. MAYNTZ/HOLM/HUEBNER (1972³, S. 25 f.) nennen die folgenden Stufen im Ablauf eines Forschungsprozesses:

1. Theoretische Vorbereitung,
2. Entwicklung des Forschungsplanes und der Instrumente,
3. Datenerhebung,
4. Datenauswertung,
5. Theoretische Schlussfolgerungen.

Gehen wir also unsere Arbeit anhand dieses Rasters durch.

ad 1. Theoretische Vorbereitung

Unter die theoretische Vorarbeit fällt - nebst der begrifflichen Vorstrukturierung des Forschungsbereichs - als wichtigster Teil die Formulierung von Fragen im Sinn von Arbeits-hypothesen.

Wir suchen Antworten vor allem zu den folgenden Bereichen:

- Finden wir bei der Population der EK-Schüler andere Verteilungen in Bezug auf Merkmale der Person, des familiären Rahmens und weiterer Umweltsbedingungen als bei den übrigen Volksschülern der Stadtschule Chur?
- Werden zusätzliche Unterrichtsstunden in der Form von Therapien von EK-Schülern vermehrt besucht?
- Werden ehemalige EK-Schüler, die eine 2.-5. Primarschulklassen besuchen in schulischer Hinsicht unauffällig, verstanden als in ihrem Leistungs- und Sozialverhalten im Gros der übrigen Schüler ihrer jeweiligen Klasse liegend?

ad 2. Entwicklung des Forschungsplanes und der Instrumente

Zu diesem Punkt gehören die Kontaktaufnahme mit den zu befragenden Lehrkräften sowie die Beschaffung von Empfehlungsschreiben (siehe Beilage 10), die Konstruktion der Fra-

gebogen und der dazugehörenden Erklärungen (Beilagen 11, 12 und 13) und die Operationalisierung zentraler Begriffe, in unserer Arbeit beispielsweise der Termini "schulischer Leistungsstand" oder "soziale Situation im jetzigen Klassenverband" (siehe Punkte 6.2.1. und 6.2.2. dieses Kapitels). Schliesslich mussten die Forschungsinstrumente mit verschiedenen Lehrern ausprobiert und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden.

3. Datenerhebung

Bei der Sammlung des Materials sind wir auf zwei verschiedenen Wegen vorgegangen.

Ein erster Fragebogen, mit dem diverse Daten über alle seit 1975 in Chur eingeschulten Volksschüler eingeholt wurden, konnte auf dem an der Stadtschule üblichen Informationsweg via Hausvorstände der jeweiligen Schulhäuser an alle Lehrer ausgeteilt und auf demselben Weg auch wieder zurückverlangt werden. Dieses Vorgehen klappte ausserordentlich gut, musste der Verfasser doch nur noch bei zwei von insgesamt 118 Lehrern persönlich vorsprechen, um die gewünschten Angaben zu erhalten.

Das Ausfüllen des Datenbogens über die Einführungsklassenschüler wurde vom jeweiligen EK-Lehrer begonnen. Fragen, die dabei nicht abgeklärt werden konnten oder bei denen wir auf den aktuellen Stand abstellen wollten, wurden vom Lehrer beantwortet, bei dem der ehemalige EK-Schüler zum Zeitpunkt der Untersuchung eingeteilt war. Die relativ schwierig angelegte und auch vom Ausfüllenden als recht zeitintensiv erlebte Befragung brachte es mit sich, dass neben den sechs EK-Lehrern weitere 48 Primar- und Sonderklassenlehrer mit ehemaligen EK-Schülern besucht werden mussten, um sie einerseits zum Mitmachen an der Untersuchung zu motivieren und andererseits ihnen bei evt. Fragen behilflich zu sein.

Dass uns auch dabei von allen befragten Lehrern die gewünschten Informationen beschafft und bearbeitet wurden, darf bei der heute vielfach als eher wissenschaftsfeindlich eingestuften Lehrerschaft - unser Beispiel zeigt das Gegenteil - als kleines Wunder angesehen werden.

ad 4. Datenauswertung

Im Laufe der nach Eingang aller Angaben im Sommer/Herbst 1981 erfolgten ersten Auswertungen - verstanden als Aufbereitung und Analyse der Daten - zeigte sich bald, dass die Frage nach der "Sozialen Situation im jetzigen Klassenverband"(Punkt 6.2.2. dieses Kapitels) von uns zu wenig differenziert angegangen wurde. Wohl ergab sie die unseres Erachtens interessante Aussage darüber, wieviele ehemalige EK-Schüler von ihren jetzigen Lehrern in ihrem Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrer als "auffällig" bzw. "sehr auffällig" betrachtet werden, sie brachte jedoch keinen Aufschluss über die Art solcher "Auffälligkeiten".

Dazu musste in der Folge ein weiterer Fragebogen entwickelt und erprobt werden (Beilage 13), der den 20 Lehrern, die Schüler als "auffällig" gemeldet hatten, vorgelegt wurde.

An Auswertungstechniken kommen in unserer Arbeit Prozentangaben und zur Berechnung der Signifikanzen der χ^2 -Test zur Anwendung, wobei der letztere beurteilt, wie gross die Wahrscheinlichkeit eines statistischen Zusammenhangs ist (vgl. SACHS 1972 und HELLER/ROSEMAN 1974).

Schliesslich gehört zu Punkt 4 des Forschungsprozesses auch der Versuch des Beantwortens unserer Arbeitshypothesen.

ad 5. Theoretische Schlussfolgerungen

Hier wird darüber befunden, in wie weit die gewonnen Aussagen verallgemeinert und damit in einen grösseren Zusammenhang gestellt werden dürfen, Fragen, die uns vorab in Kapitel V der vorliegenden Studie beschäftigen müssen.

5. Die Einführungsklassenschüler der Schuljahre 1975/76
bis 1980/81 : 1. Untersuchung

5.1. Bestand der erfassten EK-Schüler - Bestand der
Kontrollgruppe

a) EK-Schüler (Beilage 14)

In die Untersuchung einbezogen wurden alle ehemaligen EK-Schüler, die am Stichtag (4. Februar 1981) noch die Stadtschulen Chur besuchten (117 Schüler) sowie die eine EK besuchenden Kinder (75 Schüler), insgesamt also 192 Schüler. 16 ehemalige EK-Schüler (7.7%) waren zum Zeitpunkt der Befragung von Chur weggezogen bzw. in eine Heilpäd. Sonderschule überwiesen worden.

b) Kontrollgruppe (Beilage 15)

Hier aufgenommen wurden 2'345 von insgesamt 2'775 Schülern der 1.-6. Klassen der Stadtschulen Chur, nämlich diejenigen, die seit August 1975 in Chur eingeschult wurden und keine EK besucht haben.

Von den 430 nicht in die Untersuchung einbezogenen Schülern (15.5%) waren 66 vor August 1975 und 172 nicht in Chur eingeschult worden. 192 Schüler besuchten wie oben erwähnt im Laufe ihrer Schulzeit eine Einführungsklasse.

c) Zusammenfassung

Für die einzelnen Einschulungsjahrgänge ergeben sich die folgenden Zahlen:

	<u>EK-Schüler/Kontrollgr.</u>			<u>EK-Schüler/Kontrollgr.</u>	
1975/76	27	471	1978/79	26	394
1976/77	24	434	1979/80	38	332
1977/78	40	382	1980/81	37	332

5.2. Geschlecht der EK-Schüler

Einschulung	Mädchen/Knaben		Mädchen/Knaben in %	
1975/76	13	14	48.1	51.9
1976/77	9	15	37.5	62.5
1977/78	19	21	47.5	52.5
1978/79	4	22	15.4	84.6
1979/80	9	29	23.7	76.3
1980/81	16	21	43.2	56.8
Total	70	122	36.5	63.5

In den einzelnen Einschulungsjahrgängen weisen die jeweiligen Knaben/Mädchen-Anteile recht starke Schwankungen auf. Im Durchschnitt aller sechs Jahre erhalten wir aber ein Ergebnis, das in etwa dem CH-Durchschnitt des Schuljahres 1979/80 entspricht (37.8 : 62.2%).

In der Kontrollgruppe ist der Mädchen/Knaben-Anteil praktisch ausgeglichen. Er beträgt 49.5 : 50.5%.

5.3. Sozioökonomische Hintergründe der Familien mit EK-Schülern

5.3.1. Vollständigkeit der Familie

In unserer Untersuchung wurde nicht nach den Gründen der unvollständigen Familie unterschieden, d.h. Halb- und Vollwaisen, Kinder lediger Mütter sowie Scheidungswaisen wurden zusammengefasst. Dies deshalb, weil wir die Erfahrung machen mussten, dass ein recht grosser Teil der Lehrerschaft über die genaue Familiensituation nur ungenügend Bescheid wusste. Dabei erhielten wir die folgenden Zahlen:

Kinder aus unvollständigen Familien

<u>EK-Schüler</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
-------------------	-----------------------

29 Kinder, bzw. 15.1%	216 Kinder, bzw. 9.2%
-----------------------	-----------------------

Bei der Signifikanzprüfung kamen wir auf das 1%-Niveau. Durch

eine internationale Konvention ist heute festgelegt, dass Ergebnisse auf dem 5%-Niveau als signifikant auf dem 1%-Niveau als sehr bzw. hoch-signifikant angesehen werden dürfen (vgl. HELLER/ROSEMAN 1974, S. 187).

Zwischen EK-Besuch und Vollständigkeit der Familie besteht damit ein statistischer Zusammenhang, in der Weise, dass Kinder aus unvollständigen Familien in Einführungsklassen häufiger anzutreffen sind, als von der Erwartung her anzunehmen wäre. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Aussage richtig ist, beträgt 99 Prozent.

5.3.2. EK-Schüler bei Pflegeeltern und in Heimen

Für die Zusammenfassung dieser beiden Kategorien gelten die nämlichen Gründe wie beim vorhergehenden Punkt. Dazu kommt, dass die erwarteten Häufigkeiten bei einer Trennung so klein geworden wären (< 4), dass statistische Aussagen in der von uns gewünschten Form nicht mehr zulässig wären (vgl. SACHS 1972, S. 251).

Zum Begriff der "Pflegeeltern" verweisen wir auf die "Erläuterungen zu den Fragebogen" in den Beilagen 11 und 12.

Von den erfassten 192 EK-Schülern waren, zum Zeitpunkt der Untersuchung, deren 12 (6.3%) bei Pflegeeltern oder in Heimen untergebracht, gegenüber 32 (1.4%) Schülern der Kontrollgruppe. Auch dieses Ergebnis ist hochsignifikant ($SN. < 0.1\%$), Heim- und Pflegekinder besuchen statistisch häufiger eine EK, als Kinder, die in der eigenen Familie aufwachsen.

Diese Tatsache verwundert eigentlich kaum, wenn wir die bereits an anderer Stelle dieser Arbeit besprochene Wichtigkeit der Familie im Sozialisationsgeschehen der frühen Kindheit in Betracht ziehen.

Hilfen in diesem Prozess, die in Heimen oft nur in ungenügendem Masse gegeben werden können (vgl. MEIERHOFER/KELLER et al. 1966) und bei Pflegekindern vielfach erst nach vorherigen man-

nigfachen Frühfrustrationen einsetzen, kommen damit allem Anschein nach bis zum Schuleintritt nicht voll zum Tragen.

5.3.3. Kinderzahl

Kinderzahl	EK-Schüler		Kontrollgruppe		
	abs.	%	abs.	%	
1-Kindfamilie	20	10.4	192	8.2	
2-Kindfamilie	90	46.9	1176	50.1	
3-Kindfamilie	48	25.0	638	27.2	
4-Kindfamilie	17	8.9	212	9.0	
5-Kindfamilie	8	4.2	81	3.5	
6-Kindfamilie und mehr	9	4.6	46	2.0	ss.
Total	192	100.0	2345	100.0	

Bei den EK-Schülern sind die Anteile an 1-Kind-, 5-Kind- und 6⁺-Kindfamilien höher, jene an 2- und 3-Kindfamilien niedriger und diejenigen an 4-Kindfamilien in etwa gleich gross im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Signifikant ist einzig der Unterschied bei den 6- und mehr-Kindfamilien zwischen den beiden Stichproben (SN. < 1%), d.h. Schüler aus Familien mit sechs und mehr Kindern besuchen stat. häufiger eine Einführungsklassenschule.

Für die übrigen Kategorien muss die Nullhypothese beibehalten werden, die gefundenen Abweichungen sind demnach zufällig.

5.3.4. Beruf des Familienvorstandes - Schichtzugehörigkeit

Im Zusammenhang mit unserer Fragestellung nach der Zusammensetzung der EK-Schüler-Population und dem Vergleich zur Gruppe der übrigen Volksschüler der Stadtschule Chur interessiert die Frage nach der sozialen Herkunft besonders.

Aus praktischen Gründen entschlossen wir uns, als Gradmesser dafür den zum Zeitpunkt der Untersuchung ausgeübten Beruf des Familienvorstandes zu wählen. Dazu erarbeiteten wir in Anlehnung an JANOWITZ (1958) ein relativ einfaches Schichtenmodell (siehe dazu Beilage 16).

Da trotz des recht differenzierten Einteilungsschemas eine Zuteilung der einzelnen Berufsgruppen in unser Kategoriensystem durch die jeweiligen Lehrkräfte nicht problemlos erfolgte - ein Probelauf bei einzelnen Lehrern zeigte uns dies - haben wir diesen Punkt aus unserem Fragebogen herausgenommen und die diesbezüglichen Angaben für alle 2'537 erfassten Schülern aus den jeweiligen Klassenlisten, dem Telefonbuch und mittels punktuellen Nachfragen selbst erhoben.

Diese Arbeit wurde im folgenden von einem Kollegen überprüft, um damit einer gewissen Voreingenommenheit unsererseits vorzubeugen. Die Unterschiede der beiden von einander unabhängig durchgeführten Auszählungen waren unerheblich (weniger als 1%).

Das Ergebnis stellt sich wie folgt dar:

Schicht	EK-Schüler		Kontrollgruppe		
	abs.	%	abs.	%	
I.	4	2.1	244	10.4	ss.
II.	22	11.5	534	22.8	ss.
III.	69	35.9	1008	43.0	ns.
IV.	87	45.3	480	20.4	ss.
V.	10	5.2	79	3.4	ns.
Total	192	100.0	2345	100.0	

Bei der Signifikanzprüfung aller Kategorien untereinander (10-Feld-Tafel im χ^2 -Test) ist das Ergebnis hochsignifikant ($SN. < 0.1\%$), was bedeutet, dass die beobachtete Häufigkeit von der erwarteten Häufigkeit insgesamt stark abweicht.

Bei den einzelnen Kategorien fallen die Unterschiede, ausser in III. (handwerklich-technische und kaufmännische Berufe, Grundausbildung) sowie in V. (nicht Erwerbstätige) hochsignifikant aus.

In Einführungsklassen finden wir also bedeutend weniger Kinder aus der I. und II. Schicht. Daneben ist die IV. Schicht der an- und ungelernten Berufsleute stark übervertreten, kommen doch fast die Hälfte aller EK-Schüler aus diesem Milieu, gegenüber bloss einem Fünftel in der Kontrollgruppe.

5.3.5. Berufstätigkeit beider Elternteile

Das Kriterium der Berufstätigkeit beider Eltern galt für uns auch bei Teilzeitarbeit und regelmässiger Aushilfe, nicht aber bei Heimarbeit als erfüllt. Schüler mit nur einem Elternteil wurden mitgezählt, falls dieser zum Zeitpunkt der Untersuchung berufstätig war.

Berufstätigkeit beider Elternteile fanden wir bei 80 EK-Schülern (41.7%) gegenüber 885 Fällen (37.7%) in der Kontrollgruppe. Das Ergebnis ist nicht signifikant. Der relativ geringe Mehranteil an berufstätigen Eltern bei den EK-Schülern muss damit als zufällig angesehen werden.

5.3.6. Heimat der Familien

Während der Ausländeranteil bei der Kontrollgruppe knapp 13% beträgt (303 Schüler), macht dieser bei den EK-Schülern volle 25% aus (48 Schüler).

Der Zusammenhang zwischen EK-Besuch und nicht-schweizerischer Herkunft ist damit hochsignifikant (SN. < 0.1%).

Damit gilt auch für die Stadtschulen Chur die Feststellung aus der Untersuchung "Zürich-Schwamendingen" von MERZ (1978, S. 8), dass Kinder von Ausländern in Einführungsklassen übervertreten sind.

5.3.7. Fremdsprachigkeit

Beim Thema "Fremdsprachigkeit" ist zu berücksichtigen, dass Chur einen romanischsprachigen Schüleranteil von rund 4% aufweist (tel. Mitteilung des Stat. Amtes GR aus der kant. Schülerstatistik 1980/81 vom 22. Feb. 1982). Es erstaunt deshalb nicht, dass die Zahlen für fremdsprachige Schüler bei den EK-Schülern praktisch gleich gross, in der Kontrollgruppe sogar etwas grösser sind, als dies von den Ausländeranteilen her zu erwarten wäre.

Konkret zeigt sich folgendes Bild:

Von den EK-Schülern sprechen 47 (24.5%) nicht Deutsch als Muttersprache, gegenüber 312 (13.3%) der Kontrollgruppe.

Auch dieses Ergebnis ist hochsignifikant ($SN. < 0.1\%$). Es bestätigt unsere, an anderer Stelle dieser Arbeit gemachten Ausführungen zum Thema "Sprache als Bedingungsvariable des Schulerfolges" in der Weise, dass auch statistisch ein Zusammenhang zwischen Fremdsprachigkeit und EK-Bedürftigkeit nachgewiesen werden kann.

5.4. Stellung des EK-Schülers in der Geschwisterreihe

KRAPP (1973, S. 117 ff) fand in seiner Arbeit "Bedingungen des Schulerfolgs" einen Zusammenhang zwischen der Stellung in der Geschwisterreihe und Schulerfolg insofern, als Älteste bessere Schüler als Jüngste und diese wiederum besser als Mittlere seien (vgl. auch RUEDIGER/KORMANN/PEEZ 1976, S.123). Unsere Untersuchung zeigte in dieser Frage keinen statistischen Zusammenhang, ja von den prozentualen Anteilen her darf sogar ein leicht gegenläufiger Trend festgestellt werden, indem mehr Älteste und Einzelkinder und weniger mittlere Kin-

der in Einführungsklassen eingeschult wurden, als von den Zahlen aller Familien mit schulpflichtigen Kindern her zu erwarten wären.

Stellung in der Geschwisterreihe:

	EK-Schüler	Familien mit schulpfl. Kindern
Aelteste	84 / 43.8%	2'537 / 39.1%
Mittlere	40 / 20.8%	1'631 / 25.1%
Jüngste	68 / 35.4%	2'325 / 35.8%

5.5. Schullaufbahn der schulpflichtigen Geschwister von EK-Schülern

Bei dieser Frage mussten wir uns auf die noch schulpflichtigen Geschwister der EK-Schüler beschränken, weil eine Eruiierung der besuchten Schultypen bereits ausgeschulter Geschwister zu aufwendig gewesen wäre und wir zudem nicht mit schulstatistischen Erwartungen hätten aufwarten können.

Das so erhobene Zahlenmaterial setzten wir in Relation zu den absoluten Werten der je im Schuljahr 1980/81 an der Stadtschule Chur besuchten Schultypen.

Dies ergibt folgendes Bild:

Schultypen	EK-Schüler Geschwister	Schulstatistik 1980/81 Stadtschule Chur	
Sek.schule	14 / 8.0%	860 / 20.5%	ss.
Werkschule	21 / 12.1%	486 / 11.6%	> ns.
Primarsch.	113 / 64.9%	2'629 / 62.9%	
Sonderkl.	26 / 15.0%	208 / 5.0%	ss.
Total	174 / 100.0%	4'183 / 100.0%	

Während sich die Kategorien Werk- und Primarschule anteilmässig recht nahe kommen, finden wir bei der Sekundarschule und den Sonderklassen je hochsignifikante Abweichungen (SN. je < 0.1%).

Danach besuchen Geschwister von EK-Schülern statistisch weniger häufig die Sekundarschule. Statistisch häufiger hingegen werden sie in eine Sonderklasse eingewiesen.

Auch dieses Ergebnis erstaunt im Grunde genommen nicht, da man annehmen darf, dass sich eine sozio-kulturelle Benachteiligung oder eine anlagebedingte "Schwachbegabung" - und in diese beiden Kategorien darf, wie wir gesehen haben, ein Grossteil der EK-Schüler verwiesen werden - in der Regel nicht nur bei einem, sondern bei mehreren oder sogar allen Kindern derselben Familie im schulischen Bereich auswirken wird.

5.6. Schulische Laufbahn des EK-Schülers bis zum Ende des 2. Einführungsklassenjahres

5.6.1. Kindergartenbesuch

Obwohl streng genommen nicht zur Schullaufbahn gehörig, beginnen unsere Betrachtungen mit dem Kindergartenbesuch der nachmaligen EK-Schüler.

In Chur gehen praktisch alle Kinder mindestens 1 Jahr, in der Regel jedoch zwei Jahre in einen der 33 städtischen Kindergärten oder in die Scoletta der Lia Rumantscha/Ligia Romontscha.

Von den 192 erfassten EK-Schülern besuchten alle einen Kindergarten und zwar 32 (16.7%) während einem Jahr, 155 (80.7%) während zweier Jahre und 5 (2.6%) während dreier Jahre.

Der Anteil Kinder mit drei KG-jahren ist deshalb so niedrig, weil nach Möglichkeit vermieden wird, bereits einmal in der Schulpflicht zurückgestellte Kinder - und das sind diejenigen mit drei KG-jahren - einer EK-Schulung zuzuweisen (siehe dazu auch Punkt 3.2. dieses Kapitels).

Die übrigen Anteile bewegen sich nach mdl. Mitteilung des

Stadtschulsekretariats im Bereich der Erfahrungen mit allen Kindergärtnern der letzten Jahre. Eine Statistik zu diesem Problemkreis wird nicht geführt.

5.6.2. Alter beim Schuleintritt

Im Kanton Graubünden wird schulpflichtig auf Ende August, wer zwischen dem 1. Juli des Vorjahres und dem 30. Juni des laufenden Jahres das 6. Altersjahr erfüllt hat (vgl. SCHULGESETZ GR 1961, Art. 7).

Erstklässler sind demnach in der Regel zwischen 6.2 und 7.2, im Durchschnitt also etwa 6.8 Jahre alt. Da in den letzten Jahren, vorwiegend auf Wunsch der Eltern, recht viele Rückstellungen vorgenommen wurden (vgl. STADTSCHULRAT CHUR, Protokolle 18.6.75 und 23.11.77), dürfte sich das durchschnittliche Alter der 1. Primarklassenschüler real jedoch etwas über diesen 6.8 Jahren bewegen.

Alter der EK-Schüler bei Schuleintritt in Jahren und Monaten
aufgeführt nach Einschulungsjahren

	1975	1976	1977	1978	1979	1980
ältestes Kind	8.5	7.8	7.5	7.7	8.1	7.7
jüngstes Kind	6.6	6.5	6.4	6.3	6.2	6.2
Ø	6.10	6.10	6.10	6.9	6.9	6.9

Die Durchschnittswerte der sechs untersuchten Einschulungsjahrgänge bei EK-Schülern liegen, wie obige Zusammenstellung zeigt, im selben Rahmen wie bei den Primarschülern.

Dabei ist insgesamt eine gewisse Verjüngung in der Population der EK-Schüler festzustellen. Dies zeigt uns die Linie "jüngstes Kind" besonders gut.

5.6.3. Uebertritte von 1. Primarklassenschüler in die EK

Im Gegensatz zu den Verhältnissen in "Zürich-Schwamendingen", wo nur gerade 56% aller EK-Schüler von Beginn weg eine Einführungsklasse besuchen (vgl. MERZ 1978, S. 13), während die restlichen 44% erst im Laufe des 1. Schuljahres eingewiesen werden, macht der Anteil später in eine EK überwiesener Kinder in Chur bloss 5.2% (10 Schüler) aus.

Wir begrüssen diese Tendenz sehr, da damit vermieden wird, dass sich schon in der EK eine Ansammlung von Kindern mit bereits ersten negativen Schulerfahrungen bildet. Im weiteren sehen wir darin eine Entlastung für den EK-Lehrer und seine Schüler, die sich so ohne ständige Störungen im Klassengefüge recht bald zu einer eigenständigen Gruppe entwickeln und finden können.

Als Grund der Tatsache dieses relativ kleinen Anteils an übertretenden 1. Klässlern sehen wir vor allem die bereits an anderer Stelle aufgezeigte gute Ueberschaubarkeit der Churer Schulen, die es den Eltern potentieller EK-Schüler stark erleichtert, ihr Kind einer speziellen Fördererziehung in einer Einführungsklasse zu übergeben.

5.6.4. Austritte aus der EK in andere Institutionen

Das Konzept der Churer Einführungsklassen - mit der Integration sog. "Schwachbegabter" und damit ohne Führung von Hilfsklassen der Unterstufe - bringt es mit sich, dass in seltenen Fällen eine Ueberweisung von EK-Schülern in die heilpädagogische Sonderklasse des Sonderschulheims Chur-Masans vorgenommen werden muss.

Diese Massnahme wurde bei den sechs untersuchten Einschulungsjahrgängen für insgesamt 8 Schüler (3.8% der ursprünglichen Zahl an EK-Schülern) nötig.

Vorzeitige Uebertritte in die Primarschule waren bisher aus organisatorischen Gründen nicht durchführbar, doch sollten sie nach der Neustrukturierung der Churer Einführungsklassen auf das Schuljahr 1982/83 hin - siehe dazu Punkt 2.1. dieses Kapitels - im Prinzip möglich sein.

Vergleichszahlen zur Thematik der Austritte aus einer EK in andere Institutionen sind den referierten Untersuchungen "Zürich-Schwamendingen" und "Basel-Land" nicht zu entnehmen.

5.6.5. Zusätzlicher Unterricht bei EK-Schülern

Nach unseren Ausführungen im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ist anzunehmen, dass an Einführungsklassen vermehrt Kinder mit Teilleistungsschwächen anzutreffen sind. Diese Hypothese soll in der Folge anhand der drei "Therapien", welche über die Stadtschule Chur angeboten werden - der Logopädie-, der Psychomotorik- und der Legasthenie-Therapie - überprüft werden.

Die Angaben betr. Besuch solch zusätzlichen Unterrichts von EK-Schülern erhielten wir über die zuständigen Lehrkräfte. Die Vergleichszahlen über alle Therapien, die in den Schuljahren 1975/76-1980/81 bzw. 1977/78-1980/81 für die Legasthenie an Kindern der nämlichen Altersstufe wie unserer EK-Schüler im Auftrag der Stadtschule Chur durchgeführt wurden, sind auf dem Sekretariat des HPD Graubünden - der Abrechnungsstelle mit der IV und dem Kanton - ausgezählt worden. An dieser Stelle werden nur die beiden erstgenannten Dienste besprochen, da mit den Legasthenie-Therapien erst vom 2. Schuljahr an begonnen wird, ihr Einbezug den Rahmen dieser ersten Untersuchung somit sprengen würde.

Für unsere Ausführungen zur Legasthenie-Therapie verweisen wir auf Punkt 6.2.4. dieses Kapitels.

5.6.5.1. Logopädie-Therapie

Zum Begriff:

Unter Logopädie-Therapie verstehen wir die Behandlung von Sprachstörungen.

HEESE (1967, S. 276 f.) unterteilt die "Sprachstörungen (im weiteren Sinne)" wie folgt:

- | | |
|--|--|
| 1. Sprachstörungen
(im engeren Sinne) | Störungen des Sprachvermögens und des Sprachaufbaus sowie Sprachverlust
(Bsp. Agrammatismus, Disgrammatismus u.a.) |
| 2. Redestörungen | Störungen des geordneten Redeflusses
(Bsp. Poltern, Stottern u.a.) |
| 3. Sprechstörungen | Störungen in der Verwirklichung der lautlichen (einschl. der stimmlichen) Sprechnormen sowie ihrer schriftsprachlichen Ableitung
(Bsp. Stammeln, Stimmstörungen, Lese- und Schreibschwäche) |

Ausser der bei HEESE unter Sprechstörungen eingereihten Lese- und Schreibschwäche - der wir in der vorliegenden Arbeit ein eigenes Kapitel widmen - zeigt uns obige Tabelle recht ausführlich, mit welchen Störungen sich Logopädie-Therapeuten beschäftigen.

Untersuchungsergebnis:

In den Schuljahren 1975/76 - 1980/81 wurden im Auftrag der Stadtschule Chur insgesamt 115 im nämlichen Alter wie unsere EK-Schüler stehende Kinder einer Logopädie-Therapie zugeführt. 53 oder 46% dieser Kinder besuchten in ihrer Schullaufbahn eine EK. Dabei macht der Anteil der EK-Schüler, gemessen an allen Stadtschülern gleichen Alters, bloss ca. 9% aus. Oder anders ausgedrückt: Rund jeder 4. EK-Schüler wurde logo-

pädisch behandelt, gegenüber nur jedem 38. Schüler der übrigen Volksschulzweige.

Das Untersuchungsergebnis ist hochsignifikant ($SN. < 0.1\%$). EK-Schüler besuchen statistisch häufiger Logopädie-Therapien als die anderen Churer Stadtschüler.

Ob eventuell gewisse Sprachstörungen bei EK-Schülern besonders häufig vorkommen, konnte nicht eruiert werden, da die diesbezüglichen Untersuchungsberichte dem Arztgeheimnis unterstehen.

5.6.5.2. Psychomotorik-Therapie

Zum Begriff:

Unter Psychomotorik-Therapie verstehen wir die Behandlung von motorischen Störungen, deren Hauptmerkmal eine mangelhafte oder fehlende Bewegungsharmonie darstellt.

In ihrem Erscheinungsbild unterscheiden sich psychomotorische Störungen nach NAVILLE (1982, S. 35) wie folgt:

1. Motorische Ungeschicklichkeit, gekennzeichnet durch:
 - assoziierte Mitbewegungen (Synkinesien)
 - Tonusstörungen (Paratonie)
 - Dyspraxien
2. Motorische Unruhe, gekennzeichnet durch:
 - ständigen Bewegungsdrang mit ausgeprägten Synkinesien
 - mangelnde motorische Hemmung
 - mangelnde Aufmerksamkeit und Konzentration
3. Motorische Hemmung, gekennzeichnet durch:
 - Fehlen der normalen kindlichen Bewegungsspontaneität
 - Fehlen grosszügiger Bewegungsabläufe, dafür kleinkindliche und verhaltene Bewegungen
 - marionettenhafte, mechanisch anmutende Bewegungsmuster

In der Psychomotorik-Therapie werden neben der Grobmotorik, dem Gleichgewichtssinn, der Körperempfindung und Raumorientierung auch die Feinmotorik geschult. So werden in der Folge auch grafomotorische Trainings zu den Psychomotorik-Therapien gezählt.

In der Berichtsperiode erhielten 67 Schüler der Stadtschule Chur, davon 25 oder 37.3% EK-Schüler, eine Psychomotorik-Therapie. Das ergibt folgendes Verhältnis: Während jeder 8. EK-Schüler psychomotorisch behandelt wurde, war es bei den übrigen Volksschülern nur rund jedes 56. Kind.

Auch dieses Ergebnis ist hochsignifikant ($SN. < 0.1\%$). EK-Schüler werden also statistisch häufiger einer Psychomotorik-Therapie zugeführt als die Schüler anderer Schulzweige. Aus den nämlichen Gründen wie bei der Logopädie war nicht auszumachen, ob gewisse motorische Auffälligkeiten bei EK-Schülern gehäuft vorkommen.

5.6.5.3. Zusammenfassung

Unsere zu Beginn dieses Kapitels ausgesprochene Vermutung, dass EK-Schüler aufgrund des vermehrten Behaftetseins mit Teilleistungsschwächen auch häufiger in "Therapien" anzutreffen seien, hat sich für die Logopädie und die Psychomotorik statistisch bestätigt.

Insgesamt 71 EK-Schüler (also gut jeder 3. Schüler) haben in ihrer bisherigen Schulzeit eine Logopädie- oder eine Psychomotorik-Therapie besucht.

Acht EK-Schüler wurden in beiden Bereichen therapiert. Diese Tatsache erstaunt eigentlich nicht, wenn wir uns die Zusammenhänge zwischen Sprache/Sprachstörungen und Motorik vergegenwärtigen (vgl. dazu HEESE 1975, S. 13 ; WILKEN 1977, S. 60 f. und andere).

5.7. Zusammenfassung der 1. Untersuchung

Ziel unserer ersten Untersuchung war es herauszufinden, ob sich evt. im Vergleich der Daten zur Person, zur Familie und

zum sozialen Umfeld von EK-Schülern zur Kontrollgruppe statistische Zusammenhänge ergeben.

Solche zeigen sich tatsächlich in folgenden Bereichen:

Bei Schülern in Einführungsklassen finden wir:

- mehr unvollständige Familien (SN. $\leq 1\%$),
- mehr Fremdplazierungen (SN. $\leq 0.1\%$),
- mehr 6- u. mehr-Kindfamilien (SN. $\leq 1\%$),
- weniger Familien aus Schicht I und aus Schicht II, jedoch mehr Familien aus Schicht IV (SN. je $\leq 0.1\%$),
- mehr Ausländerkinder (SN. $\leq 0.1\%$),
- mehr fremdsprachige Kinder (SN. $\leq 0.1\%$),
- weniger Geschwister in der Sekundarschule und mehr Geschwister in Sonderklassen (SN. je $\leq 0.1\%$),
- mehr Logopädie- und Psychomotorik- Therapien (SN. je $\leq 0.1\%$).

Was zeigt uns obige Zusammenstellung?

Vergleichen wir sie mit unserer These 1 zur Einführungsklasse (Kapitel II, Punkt 7), so sehen wir, dass jene Schüler, denen von der Theorie her eine eventuelle EK-Bedürftigkeit zugeschrieben werden dürfte - zum Beispiel sozial benachteiligte Kinder, Kinder mit Teilleistungsschwächen inkl. fremdsprachige - in Chur tatsächlich statistisch häufiger in dieser Schulstufe zu finden sind.

Keine Unterschiede zeigen sich in Bezug auf das Alter beim Schuleintritt, wie auch im Bereich der vorschulischen institutionellen Förderung zwischen EK-Schülern und Primarschülern.

Herausheben möchten wir noch die folgende Tatsache:

Eine Berufstätigkeit beider Elternteile, die unseres Erachtens durchaus als eine soziale Benachteiligung im weitesten Sinn gesehen und gewertet werden darf, hat sich statistisch als nicht signifikantes Phänomen betreffend einer eventuellen EK-Bedürftigkeit erwiesen.

6. Die Einführungsklassenschüler der Schuljahre 1975/76
bis 1978/79 : 2. Untersuchung

6.1. Besuchter Schultyp der ehemaligen EK-Schüler zum
Zeitpunkt der Untersuchung

Am Stichtag (4. Februar 1981) besuchten von den 117 noch an der Stadtschule Chur unterrichteten ehemaligen EK-Schülern 83 (70.9%) eine Primarschulklasse, 25 (21.4%) eine Klein-klasse (in ZH: Sonder-D) und 9 (7.7%) eine Hilfsschulklasse (in ZH: Sonder-B). (siehe dazu auch Beilage 17)

Im Gegensatz zur Untersuchung "Zürich-Schwamendingen" erwiesen sich die nach der 2. Einführungsklasse getroffenen Einweisungsentsehide als recht stabil, wurden doch, wie untenstehende Tabelle aufzeigt, nur gerade drei der ursprünglich der Primarschule zugeteilten EK-Schüler später in Sonderklassen versetzt.

Diese Tatsache lässt, zusammen mit dem Phänomen des nach Einschulungsjahren steigenden Prozentsatzes an 2. Primarklassenschülern unter den ehemaligen EK-Schülern, auf eine recht zurückhaltende Praxis bei den Sonderklassenzuweisungen schliessen.

Ehemalige EK-Schüler in der Primarschule

<u>Einschulungsjahr:</u>	<u>1975</u>	<u>1976</u>	<u>1977</u>	<u>1978</u>
2. Primarklasse	17/63.0%	18/75.0%	30/75.0%	21/80.8%
3. Primarklasse	17/63.0%	17/70.8%	30/75.0%	-
4. Primarklasse	17/63.0%	16/66.7%	-	-
5. Primarklasse	16/59.3%	-	-	-

Im Durchschnitt wurden nach dem Besuch der EK 73.5% aller Schüler in die Primarschule überwiesen, gegenüber 69% in der Untersuchung "Basel-Land". Das Ergebnis von Chur liegt damit in der statistischen Erwartung

6.2. Die schulische Situation der EK-Schüler, die eine Primarklasse besuchen

In den unter Punkt 2 im III. Kapitel referierten Untersuchungen zur Einführungsklasse wurde lediglich darüber informiert, wieviele ehemalige EK-Schüler in die Primarschule übertreten konnten.

Wir wollen im folgenden etwas differenzierter vorgehen, indem wir aufzeigen möchten, wie es um den schulischen Leistungsstand dieser Schüler im Vergleich zu deren jeweiligen Klassenkameraden bestellt ist und ob sich im sozialen Bereich bei ehemaligen EK-Schülern besondere Probleme zeigen.

Wir wollen also nicht nur das Wo - die Frage nach dem Schultyp - sondern auch das Wie - die Frage nach dem "schulischen Befinden" in diesem Schultypen - betrachten und dazu eine Antwort suchen.

6.2.1. Schulischer Leistungsstand

6.2.1.1. Schulischer Leistungsstand im jetzigen Klassenverband aufgrund des Lehrerurteils

Als Indikator für das Lehrerurteil wählten wir die jeweilige Durchschnittsnote in "Sprache" und "Rechnen" aus dem nur gerade vier Tage vor unserem Stichtermin ausgeteilten Schulzeugnis. Diese Noten wurden von den betreffenden Lehrern mittels einer Rangskala für beide Schulfächer gesondert in Relation zu den Leistungen der übrigen Schüler gesetzt (siehe dazu auch die "Erläuterungen zum Fragebogen für EK-Schüler" in Beilage 12).

Die so für jeden Schüler erhaltenen Ränge wurden von uns in einem nächsten Arbeitsgang in Prozentränge umgesetzt und den jeweiligen Quartilen (PR. 0-25, 26-50, 51-75, 76-100) zugeordnet.

Eine Zusammenfassung dieser Daten ergibt folgendes Bild:

a) Sprache:

Prozentränge Einschulungsj.	0 - 25	26 - 50	51 - 75	76 - 100
1975	9	5	1	1
1976	4	6	6	-
1977	14	9	6	1
1978	8	7	4	2
Total absolut	35	27	17	4 ss.
Total in %	42.2	32.5	20.5	4.8

Im Total aller Einschulungsjahrgänge erhalten wir hochsignifikante Ergebnisse ($SN. < 0.1\%$) in der Weise, dass ehemalige EK-Schüler in Primarklassen mit ihren Leistungen im Schulfach "Sprache" statistisch häufiger im letzten Viertel ihrer Klasse liegen bzw. weniger häufig als erwartet im ersten Viertel derselben anzutreffen sind.

Die Prozentränge 26-75, also durchschnittliche Schulleistungen in "Sprache" sind mit insgesamt 53% erwartungsgemäss vertreten.

b) Rechnen:

Prozentränge Einschulungsj.	0 - 25	26 - 50	51 - 75	76 - 100
1975	8	6	2	-
1976	5	5	3	3
1977	12	5	11	2
1978	4	7	5	5
Total absolut	29	23	21	10 s.
Total in %	35.0	27.7	25.3	12.0

Mit ebenfalls 53% sind auch die durchschnittlichen Schulleistungen im "Rechnen" (PR. 26-75) im Rahmen der erwarteten

Häufigkeit anzutreffen.

Hingegen divergiert die Anzahl Werte im ersten bzw. im letzten Viertel der jeweiligen Klassen nicht mehr so stark wie bei der "Sprache".

Die je beobachteten Abweichungen von der Normalverteilung sind denn auch nur noch auf dem 5%-Niveau signifikant.

c) Zusammenfassung:

Sowohl in "Sprache" als auch im "Rechnen" finden wir statistisch signifikante Abweichungen hinsichtlich einer erwarteten Normalverteilung in den erreichten Prozenträngen ehemaliger EK-Schüler im jeweils heutigen Primarklassenverband. Die durchschnittlichen Leistungen der ehemaligen EK-Schüler im "Rechnen" (Ø PR. 39) sind etwas besser als jene in "Sprache" (Ø PR. 32).

Zu denken gibt u.E. die Tatsache, dass 21, also ein Viertel aller ehemaligen EK-Schüler in Primarklassen in der "Sprache" und im "Rechnen", den beiden Promotionsfächern dieser Schulstufe, im letzten Viertel ihrer Schulklasse liegen. Dabei sind die - in untenstehender Grafik aufgezeigten - beobachteten Häufigkeiten bezüglich dieses Merkmals, nach Einschulungsjahrgängen geordnet, statistisch zufällig.

Ehem. EK-Schüler mit schulischen Leistungen in "Sprache" und "Rechnen" im letzten Viertel ihrer jeweiligen Primarklasse

1975	5 von 16 Schüler	= 31.3%
1976	4 von 16 Schüler	= 25.0%
1977	7 von 30 Schüler	= 23.3%
1978	5 von 21 Schüler	= 23.8%
Total	21 von 83 Schüler	= 25.3%

Die implizite These aus der Untersuchung "Zürich-Schwamendingen", dass ehemalige EK-Schüler in höheren Primarschul-

klassen im schulischen Bereich schlechtere Leistungen erbringen als jene der 2. Primarklassen - im vertikalen Vergleich also - konnte anhand unserer eigenen Stichprobe statistisch nicht erhärtet werden.

6.2.1.2. Schulischer Leistungsstand ehemaliger EK-Schüler
in 5. Primarklassen, erhoben mit Aufgaben aus
der IMK-Prüfungsreihe

Da wir auf eine Untersuchung aller ehemaliger EK-Schüler mit geeichten Schulleistungstests aus verschiedenen Gründen verzichten mussten, konnte der subjektiven Bewertung der einzelnen Lehrer eine objektive Betrachtungsweise der schulischen Leistungen nur für die zur Untersuchungszeit eine 5. Primarklasse besuchenden Schüler gegenübergestellt werden.

Dies deshalb, weil jedes Frühjahr an allen 5. Primarklassen der Stadtschule Chur Aufgaben aus der IMK-Prüfungsreihe bearbeitet werden.

Die IMK-Prüfungsreihe ist eine Sammlung schweizerischer Schulleistungstests für das 4.-6. Schuljahr, die nach rund zehnjähriger Vorbereitungszeit 1967 von der INTERKANTONALEN MITTELSTUFENKONFERENZ herausgegeben wurden. Geeicht wurden die einzelnen Tests an je zwischen 1'200 bis 2'000 Schülern aus insgesamt 249 über alle Kantone der deutschsprachigen Schweiz verteilten Klassen (vgl. IMK Hrsg. 1967, S. 2 ff).

Im März 1981 kamen folgende drei Tests zur Durchführung:

Sprache:

Test VII A : "Zur Begriffssicherheit" (Welches ist das Gegenteil?)

Test VIII A : "Lückendiktat"

Rechnen:

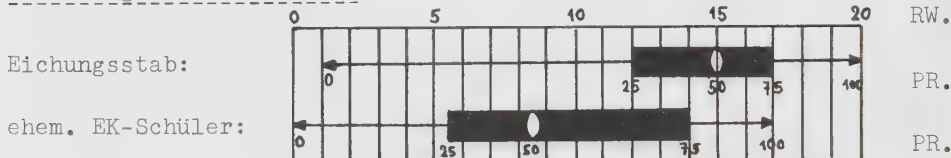
Test I C : "Rechenfertigkeit in den Grundoperationen"
(Vervielfachen)

Bei der Auswertung der einzelnen Prüfungen werden die erzielten Rohwerte in Prozentränge umgesetzt und an geeichten Leistungsstäben verglichen.

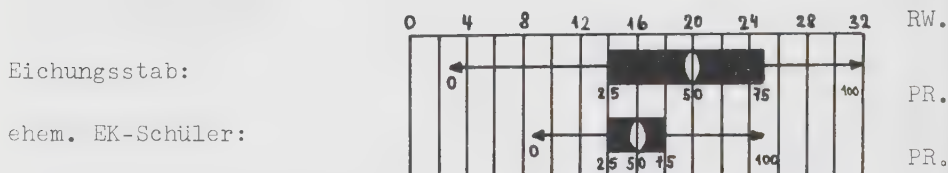
Dabei erhielten wir folgende Ergebnisse:

a) Sprache:

VII. "Begriffssicherheit"



VIII. "Lückendiktat"



(Eichungsstabtabellen aus: IMK Hrsg. 1967, S. 71 und 76)

Kommentar:

Sowohl der Test "Begriffssicherheit" als auch das "Lückendiktat" wurden von den ehemaligen EK-Schülern schlechter gelöst als von der bei der Testeichung verwendeten Stichprobe.

Während jedoch die beiden Medianwerte (PR. 50) in Test VII signifikant auseinanderliegen ($SN. < 0.1\%$), ist die Differenz derselben in Test VIII statistisch zufällig.

Das "Lückendiktat" wurde im ganzen besser gelöst, der PR. 25 liegt bei unserer wie auch bei der Eichstichprobe bei 14 Fehlern.

In beiden Tests liegen die PR. 100 der EK-Schüler bei den PR. 75 der Eichstichprobe.

Vorsichtig interpretiert darf angenommen werden, dass sich

sprachliche Unsicherheiten bei ehemaligen EK-Schülern weniger in der Rechtschreibung als im Wortverständnis zeigen. Ehemalige EK-Schüler haben also vermehrt Mühe mit Elementen aus einem "elaborierten Sprachcode" (BERNSTEIN 1970b).

Sprachdefizite sozial-benachteiligter Kinder werden somit, wie uns der Test "Begriffssicherheit" beweist, bis zur 5. Primarklasse nur ungenügend aufgeholt.

Eine Zuteilung der einzelnen Testleistungen von ehemaligen EK-Schülern zu den jeweiligen Quartilen der Eichstichprobe, analog der bereits beim Lehrerurteil aufgrund der Zeugnisnoten vorgenommenen, sieht wie folgt aus:

Prozentränge IMK-Prüfung	0 - 25	26 - 50	51 - 75	76 - 100
Test VII	10	2	3	-
Test VIII	4	9	3	-
Total absolut	14	11	6	- ss.
Total in %	46.9	34.4	18.7	0.0

Eine Zusammenfassung der beiden Testergebnisse ist unseres Erachtens deshalb statthaft, da sie wohl je unterschiedliche, beide Tests jedoch eindeutig sprachliche Elemente prüfen.

Die in obiger Tabelle vorgenommene Zuteilung zu den einzelnen Quartilen bestätigt statistisch, dass die schulischen Leistungen ehemaliger EK-Schüler in "Sprache" signifikant schlechter sind als diejenigen der Schüler der IMK-Stichprobe ($SN. < 1\%$).

Schliesslich interessiert noch ein Vergleich zwischen IMK= Testergebnis und Lehrerurteil anhand der Zeugnisnoten.

Für das Schulfach "Sprache" sieht dies wie folgt aus:

Prozentränge schulische Leistung	0 - 25	26 - 50	51 - 75	76 - 100
nach IMK, Test VII + VIII, geteilt durch zwei	8.5	5.5	3	-
nach "Lehrerurteil"	9	5	1	1

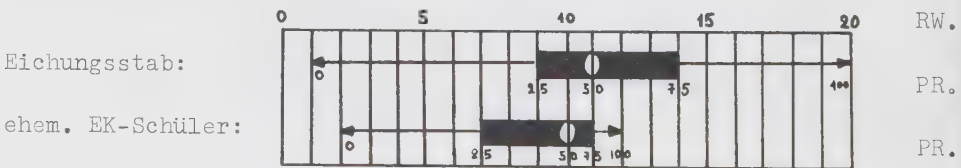
in Prozenten:

IMK	46.9	34.4	18.7	-
Lehrerurteil	56.3	31.3	6.2	6.2

Unser Vergleich zeigt, dass die 5. Primarklasslehrer die schulischen Leistungen ehemaliger EK-Schüler leicht tiefer einstufen, als dies die beiden IMK-Tests tun. Dabei muss auf die Möglichkeit hingewiesen werden, dass die IMK-Tests für Chur zu gut messen, da laut IMK-Handbuch die Leistungen in städtischen Verhältnissen durchschnittlich besser ausfallen als in ländlichen (vgl. IMK Hrsg. 1967, S. 7). Im übrigen sind die Unterschiede nicht signifikant, sie müssen also nach statistischen Kriterien beurteilt als zufällig betrachtet werden.

b) Rechnen:

I C. "Rechenfertigkeit" (Vervielfachen, schriftlich)



(Eichungstabelle aus: IMK Hrsg. 1967, S. 28)

Kommentar:

Wir sind uns im klaren, dass mit der "Rechenfertigkeit" allein, dazu noch einzig gemessen am "Vervielfachen", keine schlüssi-

gen Aussagen über die schulischen Leistungen im "Rechnen" insgesamt gemacht werden dürfen.

Deshalb verzichten wir auch auf ähnlich ausführliche vergleichsstatistische Aussagen, wie wir sie zum Thema "Sprache" gemacht haben.

Festhalten möchten wir aber einige Punkte zum durchgeführten Test zur "Rechenfertigkeit", IC.

- Die Medianwerte (PR. 50) beider Stichproben liegen nur gerade einen Rohwertpunkt auseinander; diese Abweichung ist nicht signifikant.
- Sieben ehemalige EK-Schüler erreichten mit 11 Punkten genau den Medianwert der Eichstichprobe, ein Schüler war mit 12 Punkten (und der besten Leistung) leicht darüber. Somit haben acht Schüler oder die Hälfte unserer Stichprobe immerhin eine durchschnittliche Leistung im Test erzielt.

c) Zusammenfassung:

Der Test zur "Rechnungsfertigkeit" wurde im Durchschnitt besser gelöst als die beiden Sprachtests "Begriffssicherheit" und "Lückendiktat".

Diese Tatsache bestätigt das bereits beim "Lehrerurteil" über die schulischen Leistungen ehemaliger EK-Schüler gefundene Phänomen, dass jene im "Rechnen" etwas bessere Leistungen erbringen als in der "Sprache".

Ungenügende Leistungen in den Sprach- und im Rechentest - Prozentränge 0-25 der Eichstichprobe - finden wir bei insgesamt 5 Schülern des Einschulungsjahrgangs 1975, also bei gleichvielen, wie wir für beide Promotionsfächer im "Lehrerurteil" gefunden haben. Dabei sind 4 Schüler die nämlichen. Der 5. Schüler, der in den Tests unter PR. 25 fiel, kam im "Lehrerurteil" auch nur auf PR. 26, also nur knapp ins 2. Quartil.

Interessant scheint uns noch der Hinweis, dass der 5. Schüler, dessen Leistungen in "Sprache" und im "Rechnen" vom zuständigen Lehrer als je ungenügend beurteilt wurden, in allen drei durchgeführten IMK-Prüfungen auf den Medianwert der Eichstichprobe und sogar teilweise darüber kam; seine Leistungen in den Tests waren somit durchschnittlich bis gut.

Bei der Nachkontrolle der Daten stellten wir fest, dass jener als einziger ehemaliger EK-Schüler das im bevorzugten Wohngebiet der Schichten I und II (siehe Beilage 16) gelegene Schulhaus besucht. Für solche "Extremlagen" dürfen, wie auch die Testverfasser schreiben (vgl. IMK Hrsg. 1967, S. 7), die Eichungsstäbe der Prüfungsreihen nicht verwendet werden. Andererseits ist anzunehmen, dass besagter Schüler in einem anderen Schulhaus mit seinen schulischen Leistungen wohl im Mittelfeld seiner Klasse zu finden wäre.

6.2.2. Soziale Situation im jetzigen Klassenverband auf- grund des Lehrerurteils

In unserem ursprünglichen Forschungsplan war vorgesehen, der Befragung der Lehrer über die soziale Situation ehemaliger EK-Schüler in ihren Klassen, exemplarisch für die heutigen 5. Primarklassenschüler, eine Beurteilung derselben mittels Soziogrammen gegenüberzustellen.

Verschiedene Gründe haben uns aber in der Folge bewogen, auf eine soziometrische Erhebung zu verzichten.

Entscheidend für uns waren die Äusserungen der betr. Klassenlehrer, die, da uns ja nur die jeweiligen soziometrischen Stati (vgl. MAYNTZ/HOLM/HUEBNER 1972³, S. 128 ff) von ein bis zwei Schülern pro Klasse - eben der 16 ehemaligen EK-Schüler des Einschulungsjahres 1975 in insgesamt 11 5. Primarschulklassen - interessierten, ihre Bedenken anmeldeten, dafür eine Befragung von rund 500 Schülern vorzunehmen.

Im weiteren haben wir unsere Meinung zur Soziometrie bereits in einer früheren Arbeit dahingehend formuliert, dass solche Befragungen für die betroffenen Schüler erkennbare Folgen haben sollten (vgl. AISSLINGER/HITZ/SUTER/VOELLMY 1977, S.29), eine Voraussetzung, die bei nur widerwilligem Mitmachen der Lehrkräfte mit der geplanten Erhebung nicht erfüllt würde. Deshalb wird in der nun folgenden Beurteilung der "sozialen Situation" ehem. EK-Schüler im jetzigen Klassenverband allein die Sichtweise des jeweiligen Klassenlehrers berücksichtigt.

6.2.2.1. Generelle Fragestellung

Unsere Frage an den derzeitigen Klassenlehrer ehem. EK-Schüler lautete (siehe in Beilage 12):

Das Verhalten des Schülers gegenüber Lehrer und Mitschülern ist: sehr auffällig / auffällig / unauffällig

Dabei verzichteten wir bewusst auf eine Operationalisierung des Begriffs "auffällig" bzw. "sehr auffällig", da es unseres Erachtens im Prinzip irrelevant ist, was von den einzelnen Lehrern als "auffällig" taxiert wird; unser Interesse galt vielmehr der Frage, wieviele ehem. EK-Schüler von ihren heutigen Lehrern als "im Verhalten auffällig" erlebt werden. Von den 83 ehem. EK-Schülern, die eine Primarklasse besuchen, wurden 3 (3.6%) als "sehr auffällig", 25 (30.1%) als "auffällig" und 55 (66.3%) als "unauffällig" bezeichnet.

Rund ein Drittel - 11 Mädchen und 17 Knaben - werden also von ihren Lehrern als "auffällig" (in der Folge ohne graduelle Unterscheidung) empfunden.

Die scheinbare Ueberschreitung der Mädchen ruht daher, dass Knaben viel schneller als "verhaltensgestört" angesehen und in eine Sonderklasse geschickt werden.

Mit einem zweiten Fragebogen gingen wir nun nur noch den "auffälligen" Schülern nach und versuchten herauszuarbeiten, in welcher Weise sich solche "Verhaltensauffälligkeiten" mani-

festieren und ob sich eventuell gewisse Schwerpunkte darin aufzeigen lassen.

6.2.2.2. Differenzierte Fragestellung

Unsere erste generelle Frage zum Verhalten ehemaliger EK-Schüler im jetzigen Klassenverband soll in der Weise präzisiert werden, dass sie in drei Teilfragen unterteilt wird. Wir suchen nun je Aussagen über die Beziehungsgeflechte EK-Schüler - einzelne Mitschüler, EK-Schüler - Schülergruppe/Klasse und EK-Schüler - Lehrer/Unterrichtsgeschehen (siehe dazu auch Beilage 13).

Von den 28 als "auffällig" gemeldeten ehem. EK-Schülern aus 20 verschiedenen Klassen erhielten wir, von insgesamt 19 Lehrern, detaillierte Angaben über 27 Kinder.

Die Ergebnisse dieser zweiten Umfrage sollen in der Folge besprochen werden.

a) Verhalten des ehem. EK-Schülers zum einzelnen Mitschüler

Die Gegensatzpaare aus unserem Fragebogen (verfasst in Anlehnung an BLEIDICK 1966²) sehen ungewichtet wie folgt aus:



Nach Häufigkeiten geordnet und gewichtet zeigt sich folgendes Bild:

konfliktbeladen	41	einzelgängerisch/abweisend	14
mitteilsam/offen	39	unterwürfig/fügsam	14
kontaktfreudig/freundschaftlich	36	verkrampft/distanziert	13
distanzlos/hemmungslos	31	ängstlich/verschlossen	10
bestimmend/dominierend	21	zurückhaltend	9
überheblich	19	unbelastet	7

Kommentar:

Vorsichtig interpretiert, darf eine Tendenz dahingehend festgestellt werden, dass die als "auffällig" gemeldeten ehemaligen EK-Schüler überwiegend kontaktfreudig und mitteilsam sind. Ihre Kontakte zu den einzelnen Mitschülern werden jedoch häufig wegen der distanzlosen Art der Kontaktaufnahme, gepaart mit einer gewissen Ueberheblichkeit und einem bestimmend/dominierenden Wesenszug, durch Konflikte belastet. Zwei freie Beobachtungen betroffener Lehrer unterstreichen diese Annahmen:

"Eher scheue Schüler fürchten S., da er denen gegenüber sehr rücksichtslos sein kann."

"Durch ihr rechthaberisches und nachtragendes Verhalten wird U. oft ausgeschlossen, was sie sehr bedrückt."

Kinder, die sich durch Zurückhaltung und Aengstlichkeit auszeichnen, bilden in unserer Stichprobe "auffälliger" EK-Schüler eher die Ausnahme.

Dies zu einem guten Teil wohl auch deshalb, weil "Auffälligkeit" doch vielfach mit aggressivem störendem Verhalten gleichgesetzt, eine evt. Ueberangepasstheit jedoch vom Lehrer weniger als "auffällig" taxiert wird.

b) Verhalten des ehem. EK-Schülers zur Schülergruppe/Klasse

Zu diesem Fragenkomplex verwendeten wir Termini aus der soziometrischen Forschung (vgl. MAYNTZ/HOLM/HUEBNER 1972³, S. 122 ff), und wir erhoben damit, wiederum aufgrund des Lehrerurteils, die Rolle bzw. den Status, den die betreffenden Schüler in ihrer Klasse haben.

Hier die entsprechenden nach Häufigkeiten geordneten Antworten, versehen mit einer persönlichen Einschätzung (negativ⁺, negativ, neutral, positiv, positiv⁺) der je entsprechenden Rolle:

<u>Anzahl Nennungen</u>	<u>Rolle bzw. Status</u>	<u>Einschätzung</u>
8	Aussenseiter (isoliert)	negativ ⁺
7	Clown (nicht ernst genommen)	negativ
5	Mitglied (eingeordnet)	neutral
4	schwarzes Schaf (abgelehnt)	negativ ⁺
3	Leader/Star (beliebt)	positiv ⁺
0	Berater (geachtet)	positiv

Uebertragen auf unsere Einschätzungsskala ergibt sich das folgende Bild:

<u>negativ⁺</u>	<u>negativ</u>	<u>neutral</u>	<u>positiv</u>	<u>positiv⁺</u>
12	7	5	-	3

Kommentar:

Nicht aufgrund wissenschaftlich fundierter Fakten, sondern basierend auf einer gut 15-jährigen Erfahrung als Lehrer diverser Klassen der verschiedensten Alters- und Schulstufen, stellt der Verfasser die Hypothese auf, dass sich negativ und positiv geprägte Rollen in einer Schulklasse in etwa die Waage halten. Selbstverständlich dürfen wir bei unserer Stichprobe "auffälliger" ehem. EK-Schüler keine solche "Normalverteilung" erwarten.

Zu denken gibt aber doch die Tatsache, dass beinahe die Hälf-

te der untersuchten Schüler die stark negativ geprägten Rollen als "Isolierte" bzw. "Abgelehnte" zugeordnet bekamen. Die "Konfliktbeladenheit" der Einzelkontakte (siehe Punkt a) schlägt damit auch stark auf das Verhalten in der Gruppe durch, was sicher teilweise zu erwarten war, unseres Erachtens aber nicht unbedingt in diesem Ausmass.

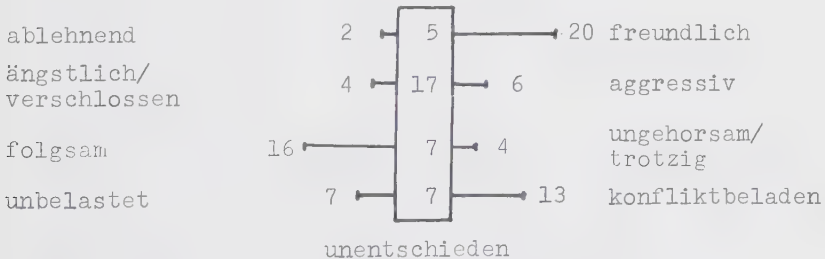
c) Verhalten des ehem. EK-Schülers zum Lehrer und zum Unterrichtsgeschehen

Damit die befragten Lehrer Verhaltensweisen ehemaliger EK-Schüler, die im Prinzip nicht ihm, sondern dem Unterrichtsgeschehen gelten, nicht allzu stark in den Vordergrund rücken würden, wurde Frage 3 wie folgt in zwei Teile gegliedert:

1. Wie wird das Verhalten des betreffenden Schülers zum Lehrer als Person empfunden, und
2. Wie wird das Verhalten des betreffenden Schülers zum Unterrichtsgeschehen gewertet?

ad 1.

Die Gegensatzpaare aus unserem Fragebogen - wiederum in Anlehnung an BLEIDICK 1966² verfasst - wurden ungewichtet wie folgt beantwortet:



Nach Häufigkeiten geordnet und gewichtet zeigt sich folgendes Bild:

freundlich	38	aggressiv	9
folgsam	24	ungehorsam/trotzig	5
konfliktbeladen	20	ängstlich/verschl.	4
unbelastet	12	ablehnend	4

allem unter diesem Aspekt gesehen werden.

d) Zusammenfassung

In einem letzten Punkt liessen wir durch die Lehrer zusammenfassend notieren, in welchen der drei Bereiche die Probleme des als "auffällig" gemeldeten Schülers am ausgeprägtesten zum Ausdruck kommen.

Bei der diesbezüglichen Auswertung zeigte sich, dass alle Bereiche, gewichtet, in etwa gleich oft genannt wurden, nämlich:

- Verhalten ehem. EK-Schüler - Mitschüler	27 mal
- Verhalten ehem. EK-Schüler - Schülergruppe/Klasse	31 mal
- Verhalten ehem. EK-Schüler - Lehrer/U.geschehen	35 mal

Der Grund dafür, dass der 3. Bereich etwas stärker vertreten ist, muss wohl im Zusammenhang mit der bereits früher besprochenen Ueberbewertung desselben durch recht viele Lehrer gesehen werden.

Dies zeigen denn auch verschiedene freie Aeusserungen betroffener Lehrer.

"R. ist oft unkonzentriert, da in vielen Fächern eher bis sehr schwach."

"Am liebsten wäre S. schon aus der Schule."

"Dieser Schüler gehört (von den Leistungen her) nicht in eine Normalklasse, wurde aber auf Druck der Eltern dort eingeschult."

Dass Verhaltensauffälligkeiten in der Schule meist nicht isoliert auftreten und betrachtet werden dürfen, sondern im Kontext zu Problematiken des übrigen Lebens stehen, zeigt uns abschliessend die Bemerkung einer Lehrerin:

"Grösstes Problem ist die Mutter-Schüler-Beziehung, was denn auch auf alle der genannten schulischen Bereiche ausstrahlt."

6.2.3. Schulischer Leistungsstand und soziale Situation im Vergleich

Dass Verhaltensauffälligkeiten und Störungen im Leistungsbe-
reich, bis hin zu eigentlichen Lernbehinderungen, eng mitei-
nander verknüpft sind, ja sich oft auch gegenseitig bedingen,
ist schon oft beschrieben und untersucht worden (vgl. dazu u.
a. ASCHERSLEBEN 1977, KOBİ 1977³, BACH 1978⁵).

Anhand unserer Stichprobe ehemaliger EK-Schüler in Primarklas-
sen soll nun im folgenden abgeklärt werden, ob ein statisti-
scher Zusammenhang zwischen ungenügender schulischer Leistung
in Sprache und Rechnen und Verhaltensauffälligkeiten besteht.

<u>Sprache:</u>	PR. -25	PR. -50	PR. -75	PR. -100
alle Schüler	35	27	17	4
"unauffällige" Sch.	17	19	15	4
"auffällige" Sch.	18	8	2	-

$$\text{Chi}^2 = 10.656 \quad \text{SN.} < 2\%$$

<u>Rechnen:</u>	PR. -25	PR. -50	PR. -75	PR. -100
alle Schüler	29	22	22	10
"unauffällige" Sch.	18	13	17	7
"auffällige" Sch.	11	9	5	3

$$\text{Chi}^2 = 2.108 \quad \text{nicht signifikant}$$

Obenstehende Grafiken zeigen, dass zwischen "Sprache" und
"auffälligem Schülerverhalten" ein signifikanter Zusammen-
hang besteht, während dieselbe Tendenz, die auch in der Be-
ziehung von "Rechnen" zu "auffälligem Schülerverhalten" fest-
zustellen ist, nicht so stark ausgeprägt erscheint, um daraus

eine statistisch gesicherte Aussage ableiten zu dürfen. Die Beziehung zwischen "Verhaltensauffälligkeiten" und schlechten Schulleistungen präzisiert MUELLER (1977, S. 293) aufgrund diesbezüglicher Untersuchungen von Ulich/MERTENS (1973) in der Weise, dass "erziehungsschwierige Schüler" von ihren Lehrern - sicher zum grossen Teil unbewusst - in ihren Leistungen unterbewertet werden (Halo-Effekt), dieses Phänomen oder mindestens die oft recht starke Ausprägung desselben aber in keinem Kausalzusammenhang stehen muss.

Diese Tatsache, die wohl auch in unserer Erhebung mitgespielt haben wird, kann vielleicht auch zu einem Teil Erklärung dafür sein, dass im "Rechnen" - als einem von der Notengebung her valideren, da mehr an objektiv messbaren Ergebnissen orientierten Fach - kein statistischer Zusammenhang zwischen schlechten schulischen Leistungen und "auffälligem" Verhalten gefunden werden konnte.

6.2.4. Zusätzlicher Unterricht

6.2.4.1. Logopädie- und Psychomotorik-Therapie

Zur Begriffserklärung Logopädie bzw. Psychomotorik verweisen wir auf die grundsätzlichen Ausführungen in Punkt 5.6.5 dieses Kapitels.

An dieser Stelle geht es nurmehr darum, diese beiden Dienste in einen Zusammenhang mit den ehemaligen EK-Schülern, die heute eine Primarklasse besuchen, zu stellen.

Dabei ist es leider nicht möglich, die Anzahl Therapien erwähneter EK-Schüler-Stichprobe mit derjenigen der übrigen Primarschüler gleichen Alters in Relation zu setzen, weil diese zweite Zahl aus den uns zur Verfügung stehenden Unterlagen nicht eruiert werden konnte.

Unser Vergleich bleibt also quasi ein interner, indem die Gruppe ehemaliger EK-Schüler in Primarklassen derjenigen in Son-

derklassen gegenübergestellt wird.

	Logopädie-Therapie		Psychomot.-Therapie	
	absolut	relativ	absolut	relativ
ehem. EK-Schüler in Primarklassen (N = 83 Schüler)	10	12%	5	6%
ehem. EK-Schüler in Sonderklassen (N = 34 Schüler)	15	44%	11	32%

Die Grafik zeigt uns deutlich, dass der bereits an anderer Stelle angeführte hohe Anteil an logopädisch bzw. psychomotorisch behandelten EK-Schülern in nicht geringem Masse zu Lasten der späteren Sonderklassenschüler geht.

So sind denn auch die je beobachteten hinsichtlich der erwarteten Häufigkeiten hochsignifikant ausgefallen ($SN. < 0.1\%$), was heisst, dass die späteren Sonderklassenschüler statistisch häufiger eine Logopädie- bzw. eine Psychomotorik-Therapie besucht haben oder noch besuchen als die ehemaligen EK-Schüler in Primarklassen.

Bei der letzteren Gruppe finden wir auch keinen Schüler mehr, der in seiner bisherigen Schulzeit beiden Therapien zugeführt wurde, während dies bei drei der 34 späteren Sonderklassenschüler der Fall war (siehe dazu auch Punkt 5.6.5.3. dieses Kapitels).

6.2.4.2. Legasthenie-Therapie

Zum Begriff:

Der Terminus "Legasthenie" - der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) - ist seit geraumer Zeit recht umstritten (vgl. VALTIN 1977, GRISSEMANN/KOBI 1978, KOBI 1978 und andere).

Ohne auf die diesbezüglichen Diskussionen einzugehen - da dies den Rahmen vorliegender Studie sprengen würde - verstehen wir

mit KOBİ (1978⁴, S. 10) die LRS als

"eine Leistungsstörung, welche im Rahmen eines konventionellen Lese- und Rechtschreib-Unterrichts zu einer Stagnation des Lernprozesses führt, während auf anderen Leistungsbereichen primär dem Intelligenzniveau des Kindes entsprechende Leistungen erzielt werden."

Legasthenie-Therapie ist also die Behandlung von Lese-Rechtschreib-Schwächen und beinhaltet in der Regel, vor dem eigentlichen Rechtschreibe- und Lesetraining, ein Verhaltenstraining, bei dem die Lernmotivation wieder hergestellt sowie der meist impulsive Arbeitsstil des Legasthenikers zugunsten eines konzentrierteren Verhaltens verändert werden soll (vgl. ZIMMERMANN 1977, S. 208).

Untersuchungsergebnis:

In den Schuljahren 1977/78 - 1980/81 wurden im Auftrag der Stadtschule Chur insgesamt 83 im nämlichen Alter wie unsere EK-Schüler stehende Kinder einer Legasthenie-Therapie zugeführt. 19 Schüler oder 23% besuchten in ihrer Schullaufbahn eine Einführungsklasse.

Von diesen 19 ehemaligen EK-Schülern waren zum Zeitpunkt unserer Erhebung 10 in einer Primarklasse und 9 in einer Sonderklasse untergebracht.

Anders als bei der Logopädie- und Psychomotorik-Therapie, ist der Unterschied zwischen ehem. EK-Schülern in Primarklassen zu ehem. EK-Schülern in Sonderklassen hinsichtlich der Therapie-Häufigkeit nicht signifikant ($\chi^2 = 3,69$ bei $df = 1$), sondern als statistisch zufällig anzusehen.

Dies erstaunt eigentlich nicht, wenn wir in Betracht ziehen, dass unsere Sozialversicherung (IV) ihren Beitrag an eine Legasthenie-Therapie immer noch von der in alten Definitionen gemachten Einschränkung "für Kinder mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz" (VALTIN 1977, S. 207) abhängig macht.

Für Sonderklassenschüler, die ja oft aufgrund eines niedrigen IQ's überhaupt in diesen Schultyp eingewiesen werden, ist es deshalb - im Gegensatz zur Logopädie- bzw. Psychomotorik-Therapie, wo keine diesbezüglichen Einschränkungen gemacht werden - schwieriger, in den Genuss einer solchen zusätzlichen Hilfe zu gelangen.

6.2.4.3. Zusammenfassung

Wir haben gesehen, dass EK-Schüler, unabhängig von ihrer späteren Schullaufbahn, statistisch häufiger als von der Erwartung her anzunehmen wäre zusätzlichen Unterricht in Form der drei an dieser Stelle besprochenen Therapien erhalten.

Ehemalige EK-Schüler in Primarklassen besuchen immer noch häufiger Therapien als die übrigen Primarklassenschüler, aber ihrerseits auch signifikant weniger als ehemalige EK-Schüler in Sonderklassen - dies mit Ausnahme der Legasthenie-Therapie, bei der das 5%-Niveau äusserst knapp verpasst wurde.

Das aus Erfahrungswerten erhobene für Chur als gültig zu bezeichnende Verhältnis der drei Therapien untereinander - je 40% Logopädie bzw. Legasthenie, 20% Psychomotorik - zeigt sich in unserer Stichprobe ehemaliger EK-Schüler in Primarklassen genau in dieser Form, wurden doch in der Berichtszeit je 10 Logopädie- bzw. Legasthenie- und 5 Psychomotorik-Therapien an ebendiesen Kindern durchgeführt.

6.3. Zusammenfassung der 2. Untersuchung

Hauptziel unserer 2. Untersuchung war es aufzuzeigen, was sich zur schulischen Situation ehemaliger EK-Schüler in Primarklassen, gemessen an den schulischen Leistungen in Sprache und Rechnen und am Sozialverhalten, sagen lässt. Konkret: wir gingen der Frage nach, ob sich zwischen ehemaligen EK-Schülern in Primarklassen zu den übrigen Primarklassenschülern ohne "EK-Vergangenheit" Unterschiede in den genannten Komponen-

ten ergeben.

Folgende uns wichtig erscheinende Ergebnisse sollen an dieser Stelle wiederholt werden:

1. Bei ehemaligen EK-Schülern in Primarklassen fanden wir:
 - mehr Schüler im letzten bzw. weniger Schüler im ersten Quartil der Klasse in "Sprache", aufgrund des Lehrerurteils ($SN. < 0.1\%$),
 - mehr Schüler im letzten bzw. weniger Schüler im ersten Quartil der Klasse in "Sprache", aufgrund normierter Schulleistungstests ($SN. < 1\%$),
 - mehr Schüler im letzten bzw. weniger Schüler im ersten Quartil der Klasse im "Rechnen", aufgrund des Lehrerurteils ($SN. < 5\%$),
 - mit je 53% eine erwartungsgemässe Vertretung durchschnittlicher Schulleistungen (PR. 26-75) in "Sprache" und "Rechnen", aufgrund des Lehrerurteils.
2. Rund ein Drittel der ehemaligen EK-Schüler in Primarklassen werden von ihren Lehrern als im Verhalten "auffällig" erlebt. Bei einer Aufteilung in die drei Verhaltenskomponenten "EK-Schüler - Mitschüler", "EK-Schüler - Klasse" und "EK-Schüler - Lehrer/Unterrichtsgeschehen" zeigte sich, dass keiner dieser Bereiche insgesamt eine bedeutsam stärkere bzw. schwächere Wertung erfuhr.
3. Zwischen "Verhaltensauffälligkeit" und "schlechten Schulleistungen in Sprache" fand sich ein statistisch relevanter Zusammenhang auf dem 2%-Niveau.
4. Schliesslich zeigte sich, dass ehemalige EK-Schüler in Primarklassen häufiger zusätzlichen Unterricht in Therapieform erhalten als ihre übrigen Klassenkameraden.
5. Statistisch nicht bestätigt hat sich dagegen die These, dass die schulischen Leistungen ehemaliger EK-Schüler in Primarklassen aufgrund der altersmässig zunehmenden schulischen Anforderungen immer schwächer würden. Eine Tendenz in dieser Richtung wurde jedoch sichtbar ($\chi^2 = 7.72$, bei $df = 3$ $SN. < 10\%$, nicht signifikant).

V. ERGEBNISSE UND SCHLUSSBEMERKUNGEN

1. Die Einführungs-klasse - eine Chance für das benachteiligte Kind oder Alibi der Gesellschaft?

Bevor wir auf die Frage, die wir uns für dieses Kapitel gestellt haben, eine Antwort versuchen wollen, möchten wir den Titel der ganzen Arbeit "Die Einführungs-klasse - Erwartung und Realität" aufgreifen.

Welche Erwartungen setzen wir also konkret in die Institution "Einführungs-klasse", und wie zeigen sich die diesbezüglichen Realitäten, vorab an unserem Beispiel Chur?

1. Wir erwarten, dass in Einführungs-klassen Kinder erfasst werden, die in ihrer Entwicklung, vorab im sprachlich=kognitiven Bereich zurückgeblieben sind, deren Sozialisation unregelmäßig verlaufen ist, die von Teilleistungsschwächen behaftet oder bedroht sind, kurz, eine Einführungs-klasse sollte von allen Kindern besucht werden können, die in irgendwelchen für die Einschulung wesentlichen Komponenten gegenüber ihren Altersgenossen als "benachteiligt" angesehen werden dürfen.

Realität ist, dass praktisch nur Kinder in Einführungs-klassen eingewiesen werden, deren Eltern mit dieser Massnahme einverstanden sind. Die Eltern werden in diesem Entscheidungsprozess jedoch meist zu wenig unterstützt, was oft dazu führt, dass weniger im Interesse des Kindes entschieden, sondern auf den "guten Ruf" der Familie geachtet wird. Seien wir ehrlich: wer gibt schon gerne zu - und sei es auch nur sich selber - dass sein Kind einer speziellen Schulung und nicht der Regelschule zugeführt werden sollte!

Realität ist im weiteren, dass die vielerorts - doch dies gilt nicht für Chur - gehandhabte Regel, sog. "Schwachbegabte" vom Förderangebot der EK auszuschliessen und diese Kinder direkt einer leider noch häufig anzutreffenden "behütend-bewahrenden", unseres Erachtens nicht im Interesse des Kindes liegenden Hilfsschülerziehung zuzuweisen, eine vom pädagogischen Standpunkt aus unannehmbare Haltung ist. Die allgemein bekannte Fragwürdigkeit von IQ-Messwerten, insbesondere bei Kindern dieser Altersstufe, sollte uns vor solchen überholten Differenzierungen im Schulungsangebot bewahren.

Hilfsschuleinweisungen sind unter Umständen sicher berechtigt, sie dürfen jedoch erst vorgenommen werden, nachdem alles Erdenkliche getan worden ist, das betroffene Kind doch noch am umfassenderen Bildungsangebot der Regelschule teilhaben zu lassen.

2. Wir und vor allem die betroffenen Eltern erwarten, dass das vorgegebene Ziel, den Anschluss an die 2. Primarklasse zu gewährleisten, erreicht wird.

Realität ist, dass rund drei Viertel aller EK-Schüler in diesen Volksschulzweig eingegliedert werden können. Damit wird diese Erwartung zu einem guten Teil erfüllt.

Die Chance der Einführungsklasse liegt unseres Erachtens gerade darin, dass sie - und dies anders als bei den übrigen Sonderklassentypen - enorm durchlässig ist. Dies sicher vor allem deswegen, weil nach den zwei Jahren EK eine Neu-einschätzung der Situation zwingend vorgenommen werden muss, bei Schülern der übrigen Sonderklassen solche Ueberprüfungen jedoch nur in Einzelfällen durchgeführt werden. Dadurch besteht aber die Gefahr, dass manche Kinder länger als unbedingt nötig in diesen Institutionen verbleiben.

Realität ist ferner, dass - und dies nun bezogen auf die Verhältnisse in Chur - EK-Schüler signifikant häufiger Stützunterricht in der Form von Logopädie-, Psychomotorik- und Legasthenie-Therapien erhalten, für uns ein klares Zeichen dafür, wie mit grossem Einsatz daran gearbeitet wird, Teilleistungsschwächen abzubauen und die Kinder, wenn immer möglich, einer weiteren Schulung in Primarklassen zuzuführen.

3. Wir erwarten, dass die im weitesten Sinn als "kompensatorische Erziehung" anzusehende EK-Schulung soweit zum Tragen kommt, dass sich die anschliessende Primarschulzeit - was die schulischen Leistungen sowie das Sozialverhalten der ehemaligen EK-Schüler anbelangt - relativ "problemlos" angliedert und vollzieht.

Realität ist, dass gut die Hälfte der ehemaligen EK-Schüler in Primarklassen in den Fächern "Sprache" und "Rechnen" durchschnittliche Schulleistungen erbringt. Zwei Drittel der ehemaligen EK-Schüler in Primarklassen werden von ihren Lehrern als im Verhalten "unauffällig", d.h. als in der je verstandenen "Norm" liegend bezeichnet.

Bei den schulischen Leistungen der anderen Hälfte unserer Stichprobe muss festgestellt werden, dass die Schülergruppe mit unterdurchschnittlichen Leistungen (PR. 0-25) gegenüber derjenigen mit überdurchschnittlichen Leistungen (PR. 76-100) signifikant grösser ist. Dass sich die Schüler mit "Verhaltensauffälligkeiten" wiederum signifikant häufiger in der erstgenannten Gruppe befinden, lässt darauf schliessen, dass doch ein bedeutender Anteil ehemaliger EK-Schüler in der Primarschule überfordert ist.

Fazit dieser Aussage ist, dass unsere Bemühungen um eine "kompensatorische Erziehungs- und Bildungsarbeit", setzt sie erst mit dem Eintritt in die Schulpflicht ein, wohl um einiges zu spät kommen (vgl. auch BERGER 1978, S. 59).

4. Wir erwarten, dass die Lehrkräfte an Einführungsklassen für die besonderen Anforderungen ihrer Aufgabe optimal ausgebildet und vorbereitet sind.

Realität ist, dass vom Stelleninhaber praktisch durchwegs eine sonderpädagogische Ausbildung verlangt wird. Zusätzlich sollte aber unseres Erachtens jeder EK-Lehrer über eine praktische Tätigkeit an der Primarschul-Unterstufe verfügen, eine Forderung, die explizit in den wenigsten uns bekannten Verordnungen zur Einführungsklasse vertreten wird. Wenn SIEGENTHALER (1981) meint, Heilpädagogik sei "verfeinerte" Pädagogik, so ergänzen wir diese Aussage in der Weise, dass wir "EK-Pädagogik" als "verfeinerte Unterstufen-Pädagogik" verstanden wissen wollen.

In diesem Zusammenhang möchten wir einmal mehr darauf hinweisen, dass wir das Fehlen stufenspezifischer Weiterbildungsmöglichkeiten, insbesondere für Lehrkräfte an der Unterstufe, als einen echten Mangel im Lehrerbildungsangebot unseres Landes empfinden, sind es doch gerade jene Lehrpersonen, die die spätere Schullaufbahn bzw. die Einstellungshaltung des Kindes zur Institution "Schule" besonders nachhaltig beeinflussen und prägen.

5. Wir erwarten, dass sich der Unterricht an Einführungsklassen relativ frei und im Sinne eines "handelnden Lernens" MONTESSORI, vgl. STUCKY 1972) vollzieht.

Wir erwarten ferner, dass vermehrt Unterrichtshilfen, insbesondere Lehrmittel zur Verfügung stehen und dass die Schulgemeinden die finanziellen Rahmenbedingungen für den Erwerb derselben schaffen, damit die Unterrichts- und Erziehungsarbeit an Einführungsklassen in obgenannter Art durchgeführt werden kann.

Realität ist, dass sich andere Unterrichtsformen als der herkömmliche Frontalunterricht ganz allgemein nur mühsam

durchsetzen. Die landläufige Auffassung von "Schule" setzt geordnete Sitzbankreihen voraus. Ein Schulzimmer mit Experimentier- und Lesecke, mit Spielhaus und Werkstatt würde unseres Erachtens häufig als ein bedauerlicher Rückfall in die Kindergartenatmosphäre gewertet. Der Schulraum einer Einführungs-klasse muss, damit die Institution "Einführungs-klasse" ernst genommen wird, wie ein "normaler" Schulraum aussehen.

Muss das so sein? Wären hier nicht aufklärende Worte über Sinn und Zweck der Einführungs-klasse an Schulbehörden und Eltern potentieller EK-Schüler dringend angebracht?

Die Realität bei den Unterrichtshilfen sieht ähnlich aus. Diese sollten nicht zu sehr nach "spielerischem Tun" aussehen, da sonst wieder die Frage aufkommt, ob eine EK nun eigentlich ein Kindergarten sei oder eine "rechte" Schule. Zudem herrscht, wie BOLLIER (1980) festgestellt hat, ein ausgesprochener Mangel an auf schweizerische Verhältnisse zugeschnittenen Lehrmitteln. Andererseits sind solche, wenn sie vorhanden sind, meist recht teuer, und manche Schulgemeinde ist nicht willens, zum "A", das sie mit der Errichtung von Einführungs-klassen gesagt hat, das unvermeidliche "B", die kostspieligere Ausrüstung derselben zu akzeptieren.

Wir kommen auf die anfangs dieses Kapitels aufgeworfene Frage zurück.

Ist die Einführungs-klasse eine echte Chance für das benachteiligte Kind oder hat sie eine gesellschaftlich erwünschte Alibifunktion zu übernehmen?

Wir glauben sie ist beides, Chance und Alibi.

Chance insofern, als durch ihre Existenz Kinder, die im weitesten Sinn als benachteiligt gelten, eine Möglichkeit erhalten, ihre Schullaufbahn mit Erfolgserlebnissen zu beginnen, und Erfolg beflügelt, wie wir wissen.

Alibi deshalb, weil wir dank der Existenz von Einführungsklassen einmal mehr darum herumkommen, uns zu fragen, ob denn unsere Volksschule wirklich noch eine Schule für das ganze Volk sei oder nicht, wie man auch etwa hört, eine mittelschichtorientierte Standesschule.

So gesehen kann die Einführungsklasse als Eingeständnis dafür gesehen werden, dass die heutige recht einseitig auf "Kopflastigkeit" ausgerichtete Institution "Schule" im Grunde genommen versagt hat.

Eine Schule, die ignoriert, dass uns PESTALOZZI auf das Prinzip der Anschaulichkeit und die Reformpädagogen - etwa GAUDIG und KERSCHENSTEINER (vgl. VOELLMY 1979, S. 58 ff) - auf das der Selbsttätigkeit hingewiesen haben, bringt auch Kinder mit "Teilleistungsschwächen" hervor, allerdings weniger auf kognitiver, als auf der kreativen und gemüthhaften Ebene.

Zugegeben, das sind harte und sicher teilweise ungerechte die heutige Schulsituation in einem verzerrten Bild darstellende Worte. Doch denken wir an die Darstellung angelsächsischer Modelle zurück (vgl. KOERNER/SEIDENFADEN 1979), bei denen sich die Institution "Schule" an den Bedürfnissen der Kinder orientiert und nicht umgekehrt.

Wenn wir in diesem Sinn umdenken lernen, wenn die Schulbehörden, die Lehrer, die Eltern, ja wir alle aus der Schule wieder einen Ort der Musse, des "Freiseins von Geschäften" (griech. scholé) machen wollten, würde die Institution "Einführungsklasse" zu einem guten Teil überflüssig.

2. Fragen zur Institution "Einführungsklasse"

Wir haben uns in den letzten Wochen und Monaten intensiv mit dem Themenkreis "Einführungsklasse" und insbesondere mit deren Churer Ausprägung beschäftigt.

Diese Tatsache legitimiert uns, wie wir glauben, im folgenden

einige Fragen kritisch anzugehen bzw. einige Forderungen aufzustellen.

Obwohl wir uns dabei primär mit den diesbezüglichen Verhältnissen in Chur beschäftigen, sind wir überzeugt, dass manche unserer Anregungen auch auf andere Plätze übertragbar sind.

1. Die Einführungsklassen sollten auf die verschiedenen Quartiere so verteilt werden, dass nicht organisatorische Sachzwänge oder unzumutbare, insbesondere gefährliche Schulwege eine Einweisung in diesen Schultyp von vornherein verunmöglichen. Zudem erreichen wir damit eine zumindest räumliche Integration benachteiligter Kinder mit ihren Altersgenossen.

Dieses Anliegen ist in der Zwischenzeit, was Chur anbelangt, gegenstandslos geworden. Mit der beschlossenen Neukonzipierung der Einführungsklassen auf Beginn des Schuljahres 1982/83 und dem damit verbundenen grösseren EK-Angebot (siehe dazu Kap. IV, 2.1.) ist diese Forderung weitgehend erfüllt.

2. Wir postulieren eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an Kindergärten und solchen an Unterstufen, unter Einschluss der Einführungsklassen.

Dies liesse sich mittels eines regen Ideen- und Gedankenaustausches, mittels gegenseitiger Schulbesuche oder sogar durch ein formelles, evt. quartierweises Zusammenlegen der jeweiligen Stufenkonferenzen erreichen. Auf gewerkschaftlicher Ebene - im städtischen und kantonalen Lehrerverein - ist in dieser Hinsicht mit der in den letzten Jahren erfolgten Aufnahme der Kindergärtnerinnen bereits einige Vorarbeit geleistet worden.

Von einer solchen im wesentlichen noch aufzubauenden Zusammenarbeit versprechen wir uns einen reibungsloseren Uebergang zwischen der Vor- und Grundschulzeit, aber auch eine stärkere Sensibilisierung der Kindergärtnerinnen für

Probleme und Fakten, die bei einzelnen Kindern eine evt. Einschulung in eine EK als nötig erscheinen lassen.

3. Schliesslich kommen wir nochmals auf einen schon im letzten Kapitel angeschnittenen Punkt zurück, auf die Beratung der Eltern bei der Entscheidung, ob Rückstellung in der Schulpflicht oder Einschulung in eine EK für ihr Kind das Richtige sei.

Vor allem in letzter Zeit macht sich eine recht starke Tendenz hin zur Rückstellung bemerkbar. Ausgelöst wurde dieser Trend nicht zuletzt durch die Diskussionen um ein neues kantonales Schulgesetz, das eine Rückverlegung des Schuleintrittsalters um ein halbes Jahr gebracht hätte.

Eine Rückstellung dagegen bringt eine Rückverlegung des Einschulungsalters für das einzelne Kind um ein volles Jahr, und es stellt sich nun tatsächlich die Frage, ob ein drittes Kindergartenjahr in jedem Fall die angemessenere Lösung ist als eine EK-Einweisung.

An dieser Stelle muss die Informationsaufgabe von Schulbehörden, schulpsychologischem Dienst und von der EK-Lehrerschaft beginnen.

Aufgaben und Ziele müssen transparent und allgemeinverständlich, beispielsweise mit einer Broschüre aufgezeigt werden. Unter Umständen wäre es auch sinnvoll, die EK aus dem Kanon der Sonderklassen herauszunehmen und der Primarschule anzugliedern. Damit könnte auch dokumentiert werden, dass die EK sich als Alternative zum bisherigen Regelschulangebot, quasi als "2. Bildungsweg für Schulanfänger" versteht, nach deren bzw dessen Absolvierung noch alle Schulungsmöglichkeiten offen stehen. Dabei wollen wir nicht soweit gehen wie der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1975) mit seiner Propagierung der "Eingangsstufe" und mit dem ersten EK-Jahr in die Domäne der traditionellen Kindergartenziehung einbrechen.

Der Besuch einer EK soll Kindern, die voraussichtlich in einer 1. Primarklasse Mühe haben, vorbehalten bleiben. Es muss aber alles unternommen werden, dass jene Kinder aufgrund einer solchen Massnahme für ihre weitere Schullaufbahn, ja für ihr weiteres Leben nicht stigmatisiert werden.

3. Ansätze zu weiteren Forschungsarbeiten und Schlusswort

Wir möchten die vorliegende Arbeit im Sinne einer Pilotstudie zum Problemkreis der Einführungsklassen verstanden wissen. Weitere Beiträge zu diesem Thema sind nötig, um gültige Aussagen darüber zu erhalten, was die EK als ein Ort, wo institutionalisierte "kompensatorische Erziehung" stattfindet, zu leisten imstande ist.

So wären beispielsweise die Schullaufbahnen der einzelnen EK-Schüler noch länger zu verfolgen - wenn möglich bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit - und mit Vergleichszahlen aus anderen Gegenden der deutschsprachigen Schweiz in Verbindung zu bringen.

Im übrigen hoffen wir, dass Arbeiten, die im Zusammenhang mit dem von der EDK gestarteten SIPRI III Projekt "Der Uebergang von der Vorschulzeit zur Primarschule" (Untertitel: "Praktische Massnahmen für einen harmonischen Uebergang. Erprobung neuer Formen von Einschulung und Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule") entstehen, auch neue Erkenntnisse zu unserem Themenkreis bringen werden.

Wir kommen zum Schluss:

Im Laufe der letzten Wochen und Monaten haben wir mit vielen Kolleginnen und Kollegen, mit Erziehungswissenschaftlern und Eltern Thematiken aus der vorliegenden Studie besprochen. Dabei kam auch immer wieder die Sprache auf die bereits an

anderer Stelle angetönte Anlage-Umwelt Problematik.

Wir wissen, dass wir für einige Leser vielleicht zu stark die Umwelt als wesentlichen Bedingungsfaktor von Benachteiligungen, insbesondere im Lernsektor hervorgehoben haben.

Als Lehrer ist der Verfasser in dieser Angelegenheit natürlich auch etwas befangen, da diese Tätigkeit ein starkes Hoffen auf die Umweltkomponente impliziert.

Es mag sein, dass die Anlage einen grösseren Stellenwert besitzt, als wir ihr insgesamt zubilligen.

Wäre dem so, dann möchten wir mit VON HENTIG auf JENSENs These (1969/75) hin - dieser sieht für die Anlage-Umwelt-Anteile eine 80%- zu 20%-Relation - die unseres Erachtens für Pädagogen einzig annehmbare Antwort geben:

"Selbst wenn uns nicht ein Spielraum von 20 Prozent, sondern nur von fünf Prozent gegen die Erblichkeit verbliebe, wir müssten alles tun, ihn auszunutzen." (1974, S. 28)

Wir meinen: zum Beispiel mit der Errichtung von Einführungs-klassen!

VI. ANHANG

Beilage 1

14 deutschsprachige Kantone kennen die Institution "Einführungsklasse" unter je folgender Bezeichnung:

Einführungsklasse : (8 Kantone)

AR, BL, BS, GR, LU, SO, SZ, ZG

Einschulungsklasse : (3 Kantone)

AG, SH, TG

Sonderklasse A : (2 Kantone)

SG, ZH

Kleinklasse D : (1 Kanton)

BE

Quelle: BUNDESAMT FUER STATISTIK Hrsg. 1981b

Beilage 2

Beispiel eines möglichen Übungssystems zur Prävention und Therapie von Teilleistungsschwächen (vgl. SCHWARZMANN 1977).

1. Übungen zur Förderung der Motorik

1.1. Koordinationsübungen

1. Grobmotorische Übungen
2. Haltungsübungen
3. Gleichgewichtsübungen
4. Feinmotorische Übungen
5. Geschicklichkeit und Geschwindigkeit

1.2. Rhythmik

2. Übungen zur Förderung des Lernens

2.1. Kognitive Übungen

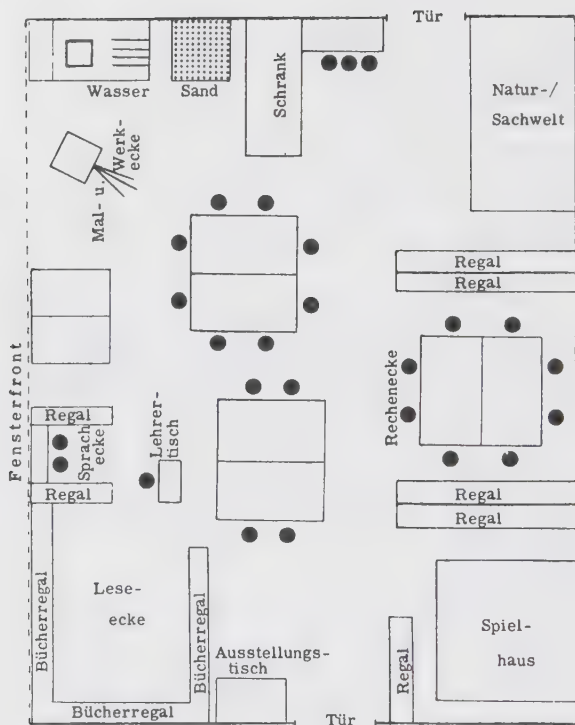
1. Erkennen von Farbe und Form
2. Nachahmungsübungen
3. Vergleichsübungen
4. Erkennungs- und Unterscheidungsübungen
5. Mengenauffassungsübungen

- 2.2. Rhythmische Elemente im Lernprozess
- 2.3. Konzentrationsübungen
 - 1. Visuelle Konzentrationsübungen
 - 2. Akustische Konzentrationsübungen
 - 3. Taktile Konzentrationsübungen
- 2.4. Orientierungsübungen
 - 1. Erfassen des eigenen Körperschemas
 - 2. Erkennen und Erfassen des Raumes
 - 3. Erkennen der Beziehung Raum-Lage
 - 4. Übungen zur Bildung des Zeitbegriffes
- 2.5. Speicherübungen
 - 1. Gedächtnisformende Übungen
 - 2. Memories
- 2.6. Sprach- und Sprechübungen
 - 1. Förderung der Sprechfreudigkeit (Spontaneität)
 - 2. Übungen zur Schulung der Sprechatmung
 - 3. Übungen nach Vorschlag des Sprachheilpädagogen
 - 4. Individuelle Übungen zur Förderung der Sprechtechnik
- 3. Übungen zur Förderung des Denkens
 - 1. Begriffsbildende Übungen
 - 2. Zuordnungs-, Kombinations- und Unterscheidungsübungen
 - 3. Sortierübungen
 - 4. Vertauschübungen
 - 5. Ergänzungsübungen
 - 6. Reaktionsübungen

Keine der angegebenen Übungen richtet sich isoliert an eine Schwäche, d.h. es werden immer mehrere funktionelle Komponenten angesprochen. Dabei ist nicht zu vermeiden, dass es zu Ueberschneidungen der einzelnen Bereiche kommt.

Wichtig in Bezug auf die individuelle Therapie des einzelnen Schülers scheint uns eine vorangegangene differenzierte Diagnostik in Form einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Schularzt, Schulpsychologe, Kindergärtnerin und Lehrer.

Beilage 3



Klassenzimmer der Beavers Holt Infant and Junior School
London (aus KOERNER/SEIDENFADEN Hrsg. 1979, S. 105)

Charakteristisch für die englischen Infant-Klassen (die Schule wird von Kindern im Alter von 5-8 Jahren besucht) ist die Einteilung des Klassenraums in verschiedene Lernzonen.

Damit wird u.a. eine anregende Umgebung mit reichhaltigem Materialangebot geschaffen, eine freie Gruppierung der Schüler ermöglicht und dem einzelnen Kind eine sehr grosse Bewegungs- und Kommunikationsfreiheit gegeben, alles Faktoren, die, wenn sie nicht gegeben sind, stark verantwortlich für das Schulversagen von Anfängern sein können (vgl. SCHENK-DANZINGER 1969).

Beilage 4 Schweizerische Schülerstatistik Schuljahr 1979/80

1. Deutschsprachige Kantone mit Einführungsklassen							
Kanton	alle Schüler der 1./2. Primarkl.		EK-Schüler		Anteil EK-Schüler an 1./2. Primarklasse		
	total	% Knab.	total	% Kn.	total	% Md.	% Kn.
ZH	24'412	50.4	869	64.9	3.6	2.5	4.6
BE	23'739	51.9	454	62.1	1.9	1.5	2.3
LU	8'778	51.0	101	61.4	1.2	0.9	1.4
SZ	2'928	50.1	28	60.7	1.0	0.8	1.2
ZG	2'146	52.7	77	61.0	3.6	3.0	4.2
SO	5'721	50.5	307	58.0	5.4	4.6	6.2
BS	2'943	50.0	158	62.7	5.4	4.0	6.7
BL	5'735	50.3	306	63.4	5.3	3.9	6.7
SH	1'609	50.7	57	56.1	3.5	3.2	3.9
AR	1'199	55.2	11	63.6	0.9	0.7	1.1
SG	11'164	52.0	284	56.7	2.5	2.3	2.8
GR	4'593	51.3	98	76.5	2.1	1.0	3.2
AG	12'481	51.4	430	60.7	3.4	2.8	4.1
TG	5'162	49.1	56	60.7	0.9	0.8	1.3
Total	112'610	51.1	3'236	62.2	2.9	2.2	3.5
2. Deutschsprachige Kantone ohne Einführungsklassen							
Kanton	alle Schüler der 1./2. Primarkl.	3. Vergleich Punkt 1 zu Punkt 2					
UR	1'116	Schüler der 1./2. Primarklassen aus Kantonen mit EK zu Schüler der 1./2. Primarklassen aus Kantonen ohne EK					
OW	811						
NW	897						
GL	977						
AI	411						
Total	4'212	112'610 zu 4'212 96.4 % oder zu 3.6 %					

Nicht erfasste Kantone: FR, TI, VD, VS, NE, GE, JU

Quelle: BUNDESAMT FUER STATISTIK Hrsg. 1981a/1981b

Beilage 5 Schweizerische Schülerstatistik Schuljahr 1979/80

Einführungsklassenschüler im Kanton Zürich (Total 869)

Bezirk/Gemeinde	EK-Schüler	Bezirk/Gemeinde	EK-Schüler
<u>Affoltern</u>	8	<u>Meilen</u>	56
Affoltern a.A.	8	Hombrechtikon	13
<u>Andelfingen</u>	9	Küsnacht	9
Feuerthalen	9	Männedorf	12
<u>Bülach</u>	99	Meilen	10
Bassersdorf	9	Stäfa	11
Bülach	11	Uetikon	1
Dietlikon	9	<u>Pfäffikon</u>	34
Embrach	10	Bauma	3
Kloten	18	Illnau-Effretikon	13
Nürensdorf	7	Pfäffikon	17
Opfikon	15	Russikon	1
Wallisellen	13	<u>Uster</u>	113
Wil	7	Dübendorf	21
<u>Dielsdorf</u>	58	Fällanden	13
Dielsdorf	8	Uster	26
Niederhasli	15	Volketswil	43
Regensdorf	26	Wangen-Brüttisellen	10
Rümlang	9	<u>Winterthur</u>	41
<u>Hinwil</u>	51	Elgg	8
Bossau	11	Pfungen	11
Hinwil	10	Winterthur	15
Wald	10	Zell	7
Wetzikon	20	<u>Zürich</u>	332
<u>Horgen</u>	68	Birmensdorf	9
Adliswil	8	Dietikon	56
Horgen	12	Oberengstringen	12
Kilchberg	12	Schlieren	12
Langnau a.A.	13	Urdorf	11
Thalwil	14	Weiningen	10
Wädenswil	9	Zollikon	12
		Zürich	210

Quelle: BUNDESAMT FUER STATISTIK Hrsg. 1981b

Beilage 6 Schweizerische Schülerstatistik Schuljahr 1979/80

Einführungsklassenschüler im Kanton Basel-Land (Total 306)

Bezirk Arlesheim (inkl. Gemeinde Pratteln)

Gemeinde	EK-Schüler	Gemeinde	EK-Schüler
Aesch	23	Münchenstein	15
Allschwil	20	Muttenz	28
Arlesheim	10	Oberwil	21
Binningen	23	Pratteln	25
Birsfelden	27	Reinach	45
Ettingen	13	Therwil	18

Total 268 EK-Schüler oder 88% aller EK-Schüler im Kanton

Oberer Kantonsteil

Gemeinde	EK-Schüler	Gemeinde	EK-Schüler
Füllinsdorf	14	Liestal	24

Total 38 EK-Schüler oder 12% aller EK-Schüler im Kanton

Beilage 7 Einführungsklassen und EK-Schüler der Stadtschule
Chur

Schuljahr	1. EK	2. EK	Schüler total
1975/76	2	-	31
1976/77	2	2	60
1977/78	3	2	73
1978/79	2*	3	73
1979/80	3	2	66
1980/81	3	3	69
1981/82	3	3	76
1982/83	→ 7 ←		?

*) : Da der Schulraum für eine zusätzliche EK fehlte, musste auf die Schaffung einer Stelle verzichtet werden (vgl. STADTSCHULRAT CHUR, Protokoll 23.11.77)

Beilage 8

Bericht der Kindergärtnerin zu Handen des SPD Chur (Abschrift)

Beurteilung durch die Kindergärtnerin:

In Kolonne 1, 2 (unentschieden) oder 3 ankreuzen

Bewegungsverhalten	unbeholfen, langsam	geschickt, flink	
Sprache	spricht wenig, dürftiger Wortschatz	sprechfreudig, differenz. Wortschatz	
Spielverhalten	Funktionsspiel im Vordergrund (Bewegungsdrang), spielt hingebend	Leistungsspiel im Vordergrund (Gestaltungswille), wechselt Spiele rasch	
Verhalten bei Beschäftigungen	braucht immer besondere Erklärungen, verträumt, rasches Nachlassen der Interessen, verspielt, kein Leistungswille, impulsiv, vor-schnell handelnd, Wahrnehmung mehr global, Argumente sind völlig willkürlich	fasst rasch auf, stark interessiert, lernbegierig mit Ernst dabei, reflektiv, überlegt mehr analytisch, Neues wird aus der Sache gefolgert ("Entnahmefähigkeit")	
	schnell ermüdet, leicht ablenkbar, ungeschickt in der Handhabung von Dingen, unsorgfältig	ausdauernd, aufmerksam dabei, geschickt, sorgfältig	
Sozialverhalten gegenüber Erwachsenen	scheu, gehemmt, anlehnungsbedürftig, überhört Fragen oder beantwortet sie unsachlich	offen, selbständig, hört sich Fragen aufmerksam an und beantwortet sie sachentsprechend	

Sozialverhalten gegenüber einzelnen Kindern	egozentrisch empfindlich	einführend, verträglich, ausgeglichen	
Gruppenverhalten	will oft nicht mitmachen, lässt sich führen, passiv eigenwillig, kein Regelbewusstsein, spricht immer drein Einzelgänger, zieht jüngere Kameraden vor	stets zum Mitmachen bereit, führend aktiv, initiativ, Verständnis für Regeln, kann warten, bis es an der Reihe ist, gut in Gruppe integriert, zieht Gleichaltrige vor	
Einstellung zur Schule	kein Interesse für schulische Dinge will lieber im KG bleiben	interessiert sich spontan für Buchstaben, Zahlen, Verkehrszeichen usw. will in die Schule gehen	

Besonderheiten: Seh- oder Hörschwäche, Sprachstörungen,
Häufigkeit der Absenzen, körperliche Auffälligkeiten, besondere Talente, Vorlieben und Abneigungen, Milieu, Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit

Meinung der Eltern:

Beurteilung durch die Kindergärtnerin:

genügend entwickelt - fraglich - ungenügend entwickelt

Beilage 9

Faktoren der "Schulreife" : (PEYER 1977, S. 1)

1. Geistige Schulreife:
 - Sprache
 - Gedächtnis
 - Zahlenbegriff
 - Bildverständnis
 - Spielverhalten
 - Zeichnungen
 - Interessen
 - Sensomotorik
 - Differenzierungsfähigkeit
2. Charakterliche SR :
 - Arbeitsreife
 - innere und äussere Unabhängigkeit
 - emotionale Reife
 - soziale Reife
 - Selbstkontrolle
3. Körperliche SR :
 - Gestaltwandel
 - Streckphase
 - Zahnwechsel
4. Alter:
 - gesetzliches Einschulungsalter
 - individuelles Reifealter

PEYER versucht in der Folge, die einzelnen Punkte zu operationalisieren (S. 3 ff). Dazu ein Beispiel:

Sprache

- Das Kind soll :
- den Dialekt des Ortes verstehen
 - einfachen Erzählungen, Anweisungen und Gesprächen folgen können
 - den Dialekt selber altersgemäss sprechen können
 - seine Gedanken in grammatikalisch richtiger Form ausdrücken können (kleine Sprachfehler (s,r) sprechen nicht gegen Schulreife)

Beilage 10

Brief an alle Primar- und Sonderklassenlehrer der Stadtschule
Chur

Chur, im Januar 1981

Liebe Kolleginnen,
Liebe Kollegen,

seit einigen Monaten arbeite ich im Auftrag des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich an einer Dissertation mit dem Titel: "Die Einführungsklasse - Erwartung und Realität". Im empirischen Teil der Schrift werden verschiedene sozioökonomische und schulische Daten aller jetziger und ehemaliger Einführungsklassenschüler der Stadt Chur verarbeitet. Damit nun statistisch einwandfreie Aussagen gemacht werden können, bin ich auf die dazugehörigen Vergleichszahlen der übrigen Volksschüler der 1.-6. Primarklassen sowie der Klein- und Hilfsschulklassen dringend angewiesen.

Wenn ich nun mit einem kurzen Fragebogen an Euch gelange, so deshalb, weil ich nur auf diesem Weg überhaupt zu den gewünschten Angaben kommen kann.

Ich danke Euch für Euer Verständnis und Eure wertvolle Mitarbeit zum voraus bestens.

Mit denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die in ihrer jetzigen Klasse ehemalige Einführungsklassenschüler haben, werde ich zu einem späteren Zeitpunkt gerne noch weitere Kontakte aufnehmen.

Mit freundlichen Grüßen

Peter Voellmy
Silvrettastrasse 8
7000 Chur
Tel. priv. 27'40'06
Schulpav. Calanda 27'41'96

Beilagen:

- Begleitschreiben der Stadtschuldirektion Chur
- Begleitschreiben des Lehrervereins Chur
- Fragebogen

Begleitschreiben zum Brief an alle Primar- und Sonderklassen-
lehrer der Stadtschule Chur

Stadtschule Chur
Direktion

Chur, den 21. Januar 1981 Ri/cf

Sehr geehrte Damen und Herren,

vor kurzem hatte ich Gelegenheit mit Herrn Voellmy über sein
Dissertationskonzept "Die Einführungsklasse - Erwartung und
Realität" zu diskutieren. Es ist nicht zu bezweifeln, dass
diese umfangreiche Dokumentation nicht nur dem Initianten,
sondern auch uns allen einen interessanten Einblick in den
Fragenkomplex "Einführungsklasse" geben wird. So hoffe ich
gerne, dass auch Sie die verdienstvolle Arbeit von Herrn
Voellmy unterstützen, indem Sie ihm bei seinem Anliegen be-
hilflich sind.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. W.A. Ribi

LEHRERVEREIN
CHUR

Chur, den 24. Januar 1981

Dissertation "Die Einführungsklasse - Erwartung und Realität"

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir möchten Euch bitten, die aufschlussreiche Dissertations-
arbeit unseres Kollegen Peter Voellmy über das Thema "Die
Einführungsklasse - Erwartung und Realität" zu unterstützen.

Wir bitten Euch, der Umfrage die nötige Zeit und Beachtung
zu schenken.

Mit kollegialen Grüßen

Für den Vorstand des
Lehrervereins Chur:

Beda Müller, Präsident

Beilage 11

Fragebogen an alle 1.-6. Klassen der Stadtschule Chur

Bevor Du mit dem Ausfüllen des Fragebogens beginnst, möchte ich Dich bitten, die folgenden Punkte genau zu beachten:

Wer füllt einen Bogen aus:

alle Klassenlehrer der 1.-6. Primarklassen sowie alle Kleinklassen- und Hilfsklassenlehrer mit Schülern, die auf Beginn des Schuljahres 1975/76 oder später eingeschult wurden.

Stichtag der Umfrage:

Mittwoch, der 4. Februar 1981

Welche Schüler sollen nicht in die Untersuchung einbezogen werden:

1. alle ehemaligen Einführungsklassenschüler
2. Schüler, die vor August 1975 eingeschult wurden (z.B. Repetenten in 6. Primarklassen sowie diverse Sonderklassenschüler
3. Schüler, die nicht in Chur eingeschult wurden (Zuzüger)

Wann und wo soll der Fragebogen abgegeben werden:

bis zum 14. Februar 1981 beim jeweiligen Hausvorstand

Frage 1 : Wieviele Schüler zählt Deine Klasse am Stichtag?
..... Schüler

Frage 2 : Davon werden wieviele Schüler nicht in die Untersuchung einbezogen (siehe oben)?
..... ehemalige EK-Schüler
..... vor 1975 eingeschulte Schüler
..... Zuzüger seit der Einschulung

Es verbleiben somit Schüler

ACHTUNG!

Alle weiteren Fragen beziehen sich nunmehr auf diese neu errechnete Schülerzahl, im weiteren als Klassengruppe bezeichnet.

Frage 3 : Wieviele Schüler Deiner Klassengruppe wurden jeweils wann eingeschult?

1975	....	Schüler	1978	....	Schüler
1976	....	Schüler	1979	....	Schüler
1977	....	Schüler	1980	....	Schüler

ACHTUNG!

Wer bei der Zusammenstellung unter Frage 3 Schüler aus verschiedenen Einschulungsjahrgängen erhalten hat (z.B. alle Klassen mit Repetenten), möchte alle folgenden Fragen nach untenstehendem Schema wie folgt beantworten:

Beispiel: Ein Lehrer einer 4. Primarklasse hat noch 20 Schüler in seiner Klassengruppe. 16 (davon 11 Mädchen) sind 1977 eingeschult worden, 4 (davon 1 Mädchen) bereits 1976.

Einschulung 1976	Einschulung 1977
1 Mädchen	11 Mädchen
3 Knaben	5 Knaben

Frage 4 : Wieviele Mädchen/Knaben zählt Deine Klassengruppe?

Einschulung	....	Einschulung	....
....	Mädchen	....	Mädchen
....	Knaben	....	Knaben

Frage 5 : Wieviele Schüler Deiner Klassengruppe kommen aus einer unvollständigen Familie (geschiedene Eltern, verstorbener Elternteil, Vollwaisen, ledige Mutter).

Diese Frage soll die Herkunft des Schülers beantworten, sie lässt den jetzigen Aufenthaltsort des Schülers offen!

Einschulung	....	Einschulung	....
....	Schüler	....	Schüler

Frage 6 : Wieviele Schüler Deiner Klassengruppe wohnen nicht bei ihren Eltern (evt. Vater oder Mutter), sondern in Heimen, bei Verwandten oder Pflegeeltern?

Einschulung Einschulung

.... Schüler Schüler

Frage 7 : Anzahl Kinder in den Familien der Schüler Deiner Klassengruppe:

Einschulung Einschulung

... mal 1-Kindfamilie	... mal 1-Kindfamilie
... mal 2-Kindfamilie	... mal 2-Kindfamilie
... mal 3-Kindfamilie	... mal 3-Kindfamilie
... mal 4-Kindfamilie	... mal 4-Kindfamilie
... mal 5-Kindfamilie	... mal 5-Kindfamilie
... mal 6 Kinder u. mehr	... mal 6 Kinder u. mehr

Frage 8 : Bei wievielen Schülern Deiner Klassengruppe sind beide Elternteile berufstätig (inkl. Teilzeitarbeit, regelmässige Aushilfe etc., jedoch ohne Heimarbeit)?

Schüler mit nur einem Elternteil werden mitgezählt, falls dieser berufstätig ist!

Einschulung Einschulung

bei Schülern bei Schülern

Frage 9 : Wieviele Schüler Deiner Klassengruppe sind Ausländer?

Einschulung Einschulung

.... Schüler Schüler

Frage 10 : Wieviele Schüler Deiner Klassengruppe sind nicht deutschsprachig (inkl. rätoromanisch!)?

Einschulung Einschulung

.... Schüler Schüler

Lehrer : Klasse :

Besten Dank für Deine wertvolle Mitarbeit!

Peter Voellmy
Silvrettastrasse 8
Tel. 27'40'06 priv.
27'41'96 Schule

Erläuterungen zum Fragebogen für EK-Schüler

zu Frage 5 :

Bei der Schullaufbahn sollen für jedes Schuljahr je die folgenden Abkürzungen eingetragen werden:

EK = Einführungs-k-lasse, PS = Primarschule, KK = Kleinklasse,
HK = Hilfsschulklasse, WS = Werkschule, SS = Sekundarschule,
P = Privatschule/Heim, HS = heilpäd. Sonderschule

Alle Schullaufbahnen beginnen demzufolge mit den Kürzeln EK,

zu Frage 6 :

Kinder in der Familie mit je einem Kreuz, den befragten EK-Schüler selbst mit einem Kreis einzeichnen.

Beispiel: Zweites von vier Kindern : ~~X~~ 2 ~~X~~ ~~X~~ 5 6+

zu Frage 7 :

Schultyp mittels oben erwähnter Kürzel aller bereits und noch schulpflichtiger Geschwister angeben (excl. Kindergarten)

Beispiel: Ältestes Kind besucht Werkschule, 2. Kind ist der befragte Schüler selbst, 3. Kind ist in der Primarschule und 4. Kind im Kindergarten.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
WS	-	PS	-					

zu Frage 8 :

Kommt der Schüler aus einer unvollständigen Familie (geschiedene Eltern, verstorbener Elternteil, Vollwaisen, ledige Mutter)? Diese Frage soll die Herkunft des Schülers beantworten, sie lässt den jetzigen Aufenthaltsort des Schülers offen!

zu Frage 9 :

Hier bei "nein" anstreichen, falls der Schüler in einem Heim wohnt oder bei einer Pflegefamilie. Der Begriff "Pflegefamilie" beinhaltet auch Verwandte jeden Grades.

zu Frage 11 :

Bei der Berufstätigkeit beider Elternteile werden Teilzeitarbeit, regelmässige Aushilfe etc. mitgezählt, Heimarbeit jedoch nicht.

Bei Schülern mit nur einem Elternteil wird die Frage bejaht, falls dieser berufstätig ist.

zu Frage 14 :

Hier muss beim Schüler nachgefragt werden, und zwar etwa wie folgt: "Bist Du, seit Du den Kindergarten besuchst im Sprachunterricht gewesen?" Wenn ja : Logopädie anstreichen.

"Bist Du, seit Du den Kindergarten besuchst bei Frl. Sawazki Turnen gegangen?" Wenn ja : Psychomotorik anstreichen.

"Hast Du, seit Du die 2. Klasse besuchst, bei einem anderen Lehrer zusätzlich Rechtschreibeunterricht gehabt?" -
Wenn ja : Legasthenie anstreichen.

Zu den Fragen, die nur für heutige Primarschüler zu beant-
worten sind:

zu Frage 2 :

Die Beantwortung dieser Frage ist für Euch am Aufwendigsten. Sie ist aber für meine Untersuchung von zentraler Bedeutung, zeigt sie doch, ob ehemalige EK-Schüler in den Schulleistungen mit dem Durchschnitt Eurer Klasse mithalten können. Ich möchte Euch deshalb dringend bitten, diese recht grosse Arbeit im Interesse der Sache auf Euch zu nehmen.

Massgebend zum Errechnen der Noten ist das letzte Zeugnis (vom 31. Januar 1981).

Die Noten werden wie folgt berechnet:

Sprache:

Lesen + Deutsch mündlich + Deutsch schriftlich

3

geteilt durch

Rechnen:

Rechnen mündlich + Rechnen schriftlich

2

geteilt durch

Falls nur Noten in Rechnen mündlich erteilt werden, gelten diese allein.

Die so errechneten Noten allein erbringen nicht sehr viel, da bekanntlich alle Lehrer unterschiedliche Massstäbe in ihrer Notengebung anwenden.

Es ist für mich deshalb wichtig, dass Ihr mir die Frage, an welcher Stelle der Schüler mit dieser Note in der gesamten Klasse steht, zusätzlich beantwortet.

für 5.Klass-Lehrer:

Da Ihr in den nächsten Wochen mit Eurer Klasse Teilaufgaben aus der IMK-Reihe lösen lasst, wäre ich froh, wenn Ihr, nebst der Beantwortung der obigen Fragen, die von Euren ehemaligen EK-Schülern erreichten Punkte in das dafür vorgesehene Feld eintragt.

Herzlichen Dank für Eure Hilfe bei meinem Projekt!

Dürfte ich Euch bitten, mir den Fragebogen mit beiliegendem Antwortcouvert bis Ende März zurückzusenden.

Beilage 13

Fragebogen zur "sozialen Situation" ehemaliger EK-Schüler
im heutigen Klassenverband

In der Untersuchung zur "schulischen Situation" ehemaliger
EK-Schüler hast Du das Verhalten von

Name:

gegenüber Lehrer und Mitschülern als "auffällig" bzw. "sehr
auffällig" bezeichnet.

Um nun eine differenziertere Beschreibung dieses "auffälligen
Verhaltens" zu bekommen, möchte ich Dich bitten, mir die fol-
genden Fragen aus Deiner Sicht heraus zu beantworten.

Frage 1 : Wie beurteilst Du das Verhältnis des obgenannten
Schülers zu seinen Klassenkameraden?
(jedes Begriffspaar je nach seiner Ausprägtheit
ankreuzen, bei Unentschiedenheit bei 0)

	3	2	1	0	1	2	3	
kontaktfreudig/ freundschaftlich								einzelgängerisch/ abweisend
mitteilsam/offen								ängstlich/ver- schlossen
verkrampft/distan- ziert								distanzlos/hem- mungslos
zurückhaltend								überheblich (Bluffer)
unterwürfig/ fügsam								bestimmend/domi- nierend
unbelastet								konfliktbeladen

andere/weitere Beobachtungen:

Frage 2 : Welche Rolle/Status nimmt der obgenannte Schüler innerhalb der Schülergruppe/Klasse ein?
(eine Nennung)

- | | |
|---|--|
| ☐ Leader/Star (beliebt) | ☐ schwarzes Schaf (abgelehnt) |
| ☐ Clown (nicht ernst genommen) | ☐ Mitglied (eingeordnet) |
| ☐ Berater (geachtet) | ☐ Aussenseiter (isoliert) |

andere/weitere Beobachtungen:

Frage 3 : Wie empfindest Du das Verhalten des obgenannten Schülers zu Dir als Lehrer und zum Unterrichtsgeschehen?

a) zum Lehrer als Person:

	3	2	1	0	1	2	3	
ablehnend								freundlich
ängstlich/verschlossen								aggressiv
folgsam								ungehorsam/trotzig
unbelastet								konfliktbeladen

andere/weitere Beobachtungen:

b) zum Unterrichtsgeschehen:

	3	2	1	0	1	2	3	
motivierbar								uninteressiert
gepackt/ergriffen								sprunghaft/ abschweifend

andere/weitere Beobachtungen:

Zusammenfassend:

Aus Deiner Sicht liegen die wichtigsten Probleme, die den Schüler "auffällig" machen, im Bereich (in den Bereichen):
(bei mehreren Bereichen bitte eine Rangordnung angeben)

ehem. EK-Schüler	-	Mitschüler	☐
ehem. EK-Schüler	-	Schülergruppe/Klasse	☐
ehem. EK-Schüler	-	Lehrer/Unterrichtsgeschehen	☐

andere/weitere Beobachtungen:

Deine Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Herzlichen Dank für Deine wertvolle Mitarbeit!

7000 Peter Voellmy
Silvrettastrasse 8
Chur
Tel. 27'40'06

Beilage 14

EK-Schüler der Schuljahre 1975/76 - 1980/81 : Uebersicht

Einschulungs- jahr	EK-Schüler total			bis zum 4.2.81 in HS einge- wiesen			bis zum 4.2.81 von Chur weg- gezogen			am 4.2.81 noch an der Stadt- schule Chur		
	Mä.	Kn.	tot.	Mä.	Kn.	tot.	Mä.	Kn.	tot.	Mä.	Kn.	tot.
1975	14	17	31	-	2	2	1	1*	2	13	14	27
1976	10	19	29	-	1	1	1	3	4	9	15	24
1977	21	23	44	2	1	3	-	1	1	19	21	40
1978	6	23	29	1	1	2	1	-	1	4	22	26
1979	9	29	38	-	-	-	-	-	-	9	29	38
1980	16	21	37	-	-	-	-	-	-	16	21	37
Total	76	132	208	3	5	8	3	5	8	70	122	192

* = seit August 1980 in der Rudolf Steinerschule Chur

Beilage 15

1.-6. Primar- und Sonderklassenschüler der Stadtschule Chur

Einschulungsjahr alle Stadtschüler	1975	1976	1977	1978	1979	1980	75-80
Total Schüler	613	503	456	442	388	373	2'775
vor 1975 eingeschult	66	-	-	-	-	-	66
Zuzüger	49	45	34	22	18	4	172
EK-Schüler	27	24	40	26	38	37	192
Kontrollgruppe	471	434	382	394	332	332	2'345

Beilage 16

Schichtmodell (in Anlehnung an JANOWITZ, 1958)

I. Schicht :

akademische Berufe, Inhaber grosser Geschäfte, hohe Beamte, Politiker

Beispiele aus Chur:

Jurist, Arzt, Zahnarzt, Apotheker, Kantonsschullehrer, Pfarrer, Ingenieure ETH, Direktoren kantonaler und städtischer Verwaltungsabteilungen, Regierungsrat, Stadtrat, Garagist (Generalvertreter), Inhaber eines Baugeschäftes (über 50 Angestellte)

II. Schicht :

kaufmännische und technische Berufe mit Zusatzausbildung, Lehrberufe (ohne akad. Abschluss), Leiter grösserer Betriebe, freiberufliche Künstler, selbständige Gewerbetreibende und Handwerker, Beamte in Kaderposition

Beispiele aus Chur:

Buchhalter, Prokurist, Polizeioffizier, Verwaltungsadjunkt, Ingenieure HTL, Bauführer, Sekundar-, Primar-, Sonderklassen- und Turnlehrer, Kunstmaler, Musiker, Schreinermeister (mit eigenem Betrieb), Hotelier

III. Schicht :

kaufmännische, technische und handwerkliche Berufe (Grundausbildung)

Beispiele aus Chur:

kaufm. Angestellter, Verwaltungsangestellter, Polizist, Maurer, Sattler, Metzger, Schriftsetzer, Fernmeldespezialist, Laborant, Verkäufer, Vertreter, Sekretärin, Pfleger, Coiffeur, Konditor

IV. Schicht :

an- und ungelernte Arbeiter und Angestellte

Beispiele aus Chur:

Stadtarbeiter, Chauffeur, Tankwart, Hilfsarbeiter, Wagenreiniger SBB, Handlanger, Monteur, Magaziner, Tankreiniger, Büroangestellte, Serviertochter, Baggerführer, Fabrikarbeiter, Securitas, Gramper RhB, Abwart, Staplerfahrer

V. Schicht :

nicht Erwerbstätige

Beispiele aus Chur:

Hausfrau, Rentner, Student

Beilage 17

Ehem. EK-Schüler an der Stadtschule Chur: Besuchter Schultyp zum Zeitpunkt der Untersuchung (4. Feb. 1981)

Einschulungs- jahr	Primar- klasse	Klein- klasse	Hilfs- klasse	Total
1975	16	5	6	27
1976	16	7	1	24
1977	30	8	2	40
1978	21	5	-	26
Total	83	25	9	117

Verzeichnis der Abkürzungen

CH	=	Schweiz, schweizerisch
df	=	degree of freedom = Freiheitsgrad; statistischer Ausdruck, der die Zahl der frei verfügbaren Messwerte angibt. Die Zahl der Freiheitsgrade wird jeweils für die bestimmten Prüfverfahren angegeben oder kann berechnet werden, beim von uns verwendeten χ^2 -Test nach der Formel: $df = (r-1)(k-1)$ (vgl. HELLER/ROSEMAN 1974, S. 126 u. 208 ff).
ED	=	Erziehungsdirektion
EDK	=	Erziehungsdirektorenkonferenz
EK	=	Einführungsklasse (in ZH: Sonder-A)
HK	=	Hilfsschulklasse (in ZH: Sonder-B)
HPD	=	Heilpädagogischer Dienst
HS	=	Heilpädagogische Sonderschule
IMK	=	Interkantonale Mittelstufen-Konferenz, im März 1979 umbenannt in PSK = Schweiz. Primarschulkonferenz
IV	=	Invaliden-Versicherung (obligatorische Sozialversicherung unter Bundesaufsicht)
KK	=	Kleinklasse (in ZH: Sonder-D)
LFB	=	Lehrerfortbildung
NZZ	=	Neue Zürcher Zeitung
ns	=	nicht signifikant ($SN. > 5\%$)
P	=	Privatschule
PR	=	Prozentrang
SHG	=	Schweiz. Heilpädagogische Gesellschaft
SIPRI	=	Projekt der EDK zur "Ueberprüfung der Situation der Primarschule"
SLZ	=	Schweiz. Lehrerzeitung
SN	=	Signifikanz-Niveau
s	=	signifikant ($SN. \leq 5\%$)
ss	=	sehr bzw. hoch-signifikant ($SN. \leq 1\%$)
TA	=	Tagesanzeiger Zürich

Die Abkürzungen für die einzelnen Kantone erfolgen analog zu den jeweiligen Autokennzeichen.

Literaturverzeichnis (zitierter Literatur)

- AISSLINGER, P./HITZ, G./SUTER, A./VOELLMY, P. : Gruppenunterricht und soziales Klima in der Schulklasse. Seminararbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, unveröffentlicht, Zürich 1977
- ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG DES DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS (Hrsg.) : Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. München 1974
- ASCHERSLEBEN, K. : Lernstörungen. In : ROMBACH, H. (Hrsg.), Band 2, S. 248, Freiburg/BRD 1977
- BACH, H. : Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin 1978⁵
- BECHERT, G./HEERMANN, G. (Hrsg.) : Chancengleichheit durch Förderung. Weinheim 1972
- BECKMANN, H.K. : Darstellung und Analyse des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. In : KLAFKI, W. et al., Band 1, S. 133-152, Frankfurt/BRD 1974
- BEER, F. : Therapeutische Betreuung von Kindern mit Teilleistungsschwächen, Konsequenzen für Lehrerbildung und Schulsystem. In : BERGER, E. (Hrsg.), Bern 1977
- BEREITER C. et al. : Eine intellektuell orientierte Vorschule für kulturell benachteiligte Kinder. In : HECHINGER, F.M. (Hrsg.), Stuttgart 1970
- BERGER, E. (Hrsg.) : Teilleistungsschwächen bei Kindern. Bern 1977
- BERGER, W. : Schulentwicklungen in vergleichender Sicht. Wien 1978
- BERNSTEIN, B. : Der Unfug mit der "kompensatorischen" Erziehung. In : betrifft:erziehung 1/1970a, S. 15-19
- BERNSTEIN, B. : Elaborierte und restringierte Codes (1964). In : BERNSTEIN, B. : Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Aufsätze 1958-1970. Amsterdam 1970b
- BLEIDICK, U. : Das sonderpädagogische Gutachten. Berlin 1966²
- BLOOM, B.S. : Stability and Change in Human Characteristics. New York 1964
- BOLLIER, C. : Zur pädagogischen Situation der Sonderklasse A im Kanton Zürich. Seminararbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, unveröffentlicht, Zürich 1980

- BRINKMANN, G. et al. : Die soziale Entwicklung des Kindes.
München 1974
- BRINKMANN, W. : Die Funktion der Schule in der gegenwärtigen Gesellschaft. In : ROMBACH, H. (Hrsg.), Band 3, S. 97-99, Freiburg/BRD 1977
- BRONFENBRENNER, U. : Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung. Stuttgart 1974
- BUNDESAMT FUER STATISTIK (Hrsg.) : Schülerstatistik Schuljahr 1979/80. Ergänzungsband 3/Q 665. Bern 1981a
- BUNDESAMT FUER STATISTIK (Hrsg.) : Schülerstatistik Schuljahr 1979/80. Zusammenstellung zur Einführungsklasse, unveröffentlicht, Bern 1981b
- BUSEMANN, A. : Kindheit und Reifezeit. Frankfurt/BRD 1965
- CORRELL, W. : Leseleiter. Ein programmiertes Leselernspiel. Braunschweig 1968
- CORRELL, W. : Lernen und Lehren im Vorschulalter. Donauwörth 1970
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) : Frühes Lernen und Zielsetzungen des Elementarbereiches. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1970a
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) : Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970b
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) : Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1973
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) : Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 3, Perspektiven und Modelle. Stuttgart 1975
- DOERING, K.W. : Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1970
- EGGER, E. : Der Auftrag der Schule - die Ordnung der Schule. In : ELEMENTARLEHRER-KONFERENZ DES KANTONS ZÜRICH (Hrsg.) : Schulstart. Zürich 1976
- EGGER, H. : Berufliche Handlungsfelder des Lehrers. In : Schulpraxis/SLZ 8/1978, S. 21-40
- ERZIEHUNGSDEPARTEMENT AARGAU (Hrsg.) : Weisungen zum Dekret über die Errichtung von Uebergangsklassen vom 6.5.74. In : SCHWEIZ. ZENTRALSTELLE FUER HEILPAEDAGOGIK (Hrsg.), Luzern 1977/81

- ERZIEHUNGSDEPARTEMENT GRAUBUENDEN (Hrsg.) : Entwurf zum Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz). In : Bündner Schulblatt 4/1980, S. 19-31 (vom Volk im März 1982 verworfen)
- ERZIEHUNGSDEPARTEMENT ST.GALLEN (Hrsg.) : Kreisschreiben über den Vollzug des IV. Nachtragsgesetzes zum Erziehungsgesetz vom 31.1.75 In : SCHWEIZ. ZENTRALSTELLE FUER HEILPAEDAGOGIK (Hrsg.), Luzern 1977/81
- ERZIEHUNGSDIREKTION ZUERICH (Hrsg.) : Gesetze und Verordnungen über die Volksschule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Zürich 1974
- ERZIEHUNGSDIREKTION ZUERICH (Hrsg.) : Schülerstatistik für das Schuljahr 1978/79. Zürich 1979
- ERZIEHUNGSRAT ZUERICH (Hrsg.) : Reglement über die Sonderklassen, die Sonderschulung und die Entlassung aus der Schulpflicht vom 2.11.65 In : SCHWEIZ. ZENTRALSTELLE FUER HEILPAEDAGOGIK (Hrsg.), Luzern 1977/81
- ERZIEHUNGSRAT ZUERICH (Hrsg.) : Lehrplan der Primarschule vom 12.7.66 In : ERZIEHUNGSDIREKTION ZUERICH (Hrsg.), Zürich 1974
- FLITNER, A. : Voraussetzungen der Eingangsstufe. In : DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Stuttgart 1975
- FROSTIG, M. : "Individualprogramm zum Wahrnehmungstraining". Dortmund 1974
- GAHAGAN, D./GAHAGAN, G. : Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1971
- GRISSEMAN, H. : Der neue Erstleseunterricht. Luzern 1977
- GRISSEMAN, H./KOBI, E.E. : Zur Anti-Legasthenie-Bewegung. Sprach-, sozial- und neuropsychologische Hinweise zu neuen Ansätzen der Prävention, der Diagnostik und der Therapie der Lese- und Rechtschreibschwächen. Bern 1978
- HECHINGER, F.M. (Hrsg.) : Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder. Stuttgart 1970
- HEESE, G. : Sprachgeschädigtenpädagogik. In : JUSSEN, H. (Hrsg.) : Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967
- HEESE, G. : Einbezug oder Sonderung behinderter Schüler. In : Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 43/1974, S. 371-376
- HEESE, G. : Was haben Behinderungen mit der Motorik zu tun? In : HEESE, G. (Hrsg.) : Rehabilitation Behinderter durch Förderung der Motorik. Berlin 1975

- HEESE, G. : Ausgewählte Kapitel der Sonderpädagogik. Behinderungen bei Kindern und Jugendlichen II. Vorlesung WS 75/76, unveröffentlicht, Zürich 1976
- HEESE, G. (Hrsg.) : Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Berlin 1978
- HELLER, K./ROSEMAN, B. : Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Stuttgart 1974
- HENTIG, H.v. : Der Mensch als lernendes Wesen und die Bildungsreform. Wien 1974
- HERZOG, W. : Remotion in der Schule. In NZZ 17./18.12.77, S. 31
- HOELTERSHINKEN, D. (Hrsg.) : Vorschulerziehung, Band 2. Freiburg/BRD 1973
- HOLTZ, H. : Hermeneutik. In : ROMBACH, H. (Hrsg.), Band 2, S. 62-65, Freiburg/BRD 1977
- HOLZAPFEL, G. : Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildnern. Weinheim 1975
- HUETTENMOSER, M. : Sozialisation und Einschulung. Aarau 1981
- IBEN, G. : Kompensatorische Erziehung, Analysen amerikanischer Programme. München 1971
- INNERHOFER, P. : Elternmitarbeit bei der Förderung behinderter Kinder. In : HEESE, G. (Hrsg.), Berlin 1978
- IMK (Hrsg.) : Handbuch zur IMK-Prüfungsreihe. Schweizerische Schulleistungstests für das 4. bis 6. Schuljahr. Zug 1967
- JANOWITZ, M. : Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland. In : Kölner Z. f. Soziologie und Sozialpsychologie 10/1958, S. 1-38
- JEGGE, J. : Ein Eckchen zum Wohlfühlen. In : DIALOG Okt. 1980, S. 16-19
- JENCKS, Ch. : Chancengleichheit. Hamburg 1973
- JENSEN, A. : Rasse, Intelligenz und Erbanlagen - Es gibt Unterschiede zwischen Schwarzen und Weissen. In : Psychologie heute 1/1975
- KAISER, L. : Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim 1970
- KANTER, G. : Lernbehinderung, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In : DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 34 : Sonderpädagogik 3, S. 117-234. Stuttgart 1974

- KAUTTER, HJ. : Frühförderung von Kindern, die später durch Lernbehinderung oder Verhaltensstörungen auffällig werden können. In : HEESE, G. (Hrsg.), Berlin 1978
- KAYSER, B. : Zielorientierte Vermittlungsformen im Unterricht der Eingangsstufe. In : DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Stuttgart 1975
- KEMMLER, L./HECKHAUSEN, H. : Ist die sogenannte 'Schulreife' ein Reifungsproblem? In : WEINERT, F. (Hrsg.) : Pädagogische Psychologie. Köln 1972⁷
- KERN, A. : Sitzbleiberehend und Schulreife. Freiburg/BRD 1951/1966⁵
- KERN, A. : Der Grundleistungstest zur Ermittlung der Schulreife. München 1959
- KERN, A. : Der Paralleltest zum Grundleistungstest. Koblenz/BRD 1969
- KLAFFKI, W. et al. : Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Frankfurt/BRD 1974
- KLAUER, K.J. : Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1977⁵
- KOB, J. : Lehren aus 'Sesamstrasse'. In : BERGHAUS, M. et al. : Vorschule im Fernsehen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Vorschulserie 'Sesamstrasse'. Weinheim 1978
- KOBI, E.E. : Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München 1975
- KOBI, E.E. : Heilpädagogik im Abriss. Liestal 1977³
- KOBI, E.E. : Das legasthenische Kind. Solothurn 1978⁴
- KOERNER, A./SEIDENFADEN, F. (Hrsg.) : Vorschule und Eingangsstufe in Dänemark, Island und England. Frankfurt/BRD 1979
- KOERNER, A. : Vorschule und Eingangsstufe in England. In : KOERNER, A./SEIDENFADEN, F. (Hrsg.), Frankfurt/BRD 1979
- KRAPP, A. : Bedingungen des Schulerfolgs. München 1973
- KRETZ, P. : Psychologische und pädagogische Aspekte der Einschulung. (Diss.). Kriens 1977
- KROJ, T. : Die Eingangsstufe der Grundschule - auf dem Weg zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. In : KROJ, T. : Die Eingangsstufe. Stuttgart 1972
- LANDRAT BL (Hrsg.) : Schulgesetz für den Kanton Basel-Landschaft vom 13.6.46. Liestal 1946

- LANDRAT BL (Hrsg.) : Schulgesetz vom 26.4.79, Liestal 1979a
- LANDRAT BL (Hrsg.) : Verordnung zum Schulgesetz vom 3.12.79, Liestal 1979b
- LOESCHENKOHL, E. : Ueber den prognostischen Wert von Schulreife-tests. Stuttgart 1975
- LOSER, F. : Vorwort zu ROTH, H. (Hrsg.), Stuttgart 1969
- LUECKERT, H.R. : Wie kleine Kinder lesen lernen. München 1966
- LUECKERT, H.R. : Begabungsförderung und basale Bildungsförderung. In : Schule und Psychologie 14/1967, S. 9-22, 48-56, 77-86, 178-185
- MAYNTZ, R./HOLM, K./HUEBNER, P. : Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen 1972³
- MEIERHOFER, M./KELLER, W. et al. : Frustration im frühen Kindesalter. Bern 1966
- MEIERHOFER, M. : Frühe Prägung der Persönlichkeit. Bern 1973²
- MERZ, U. : Laufbahnuntersuchung von Sonder-A-Schülern in Schwamendingen 1969-1972. Unveröffentlichte Projektarbeit an den Kursen der ED Zürich für Sonderklassenlehrer. Zürich 1978
- MOOR, P. : Heilpädagogik. Bern 1969²
- MOSIMANN, W.P. : Das Problem der schulpsychologischen Betreuung in kleineren und mittelgrossen Gemeinden. Darstellung eines Organisationsmodells am Beispiel des Schulwesens der Stadt Chur, unveröffentlicht, Chur 1968
- MUELLER, W. : Familie, Schule, Beruf. Opladen 1975
- MUELLER, F. et al. (Hrsg.) : Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch 1975 (LEMO-Bericht)
- MUELLER, R.G.E. : Verhaltensgestörtenpädagogik. In : ROMBACH, H. (Hrsg.), Band 3, S. 291-295, Freiburg/BRD 1977
- MUTH, J. : Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration behinderter Kinder. In : Zeitschrift für Heilpädagogik 24/1973, S. 262-272
- NAVILLE, S. : Ueberblick über Störungen und Therapie der Psychomotorik. In Bündner Schulblatt 4/1982, S. 35-37
- NICKEL, H. : Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 2 Bände. Bern 1972
- NICKEL, H. : Entwicklungsstand und Schulfähigkeit. München 1966

- NICKEL, H. : Der normale Entwicklungsverlauf von Wahrnehmungsprozessen im Kindesalter. In BERGER, E. (Hrsg.), Bern 1977
- NIMMERMANN, P. : Begabung und Begaben. Der Einfluss von Umwelt und Schule auf die Lernfähigkeit. In : BECHERT, G./HEERMANN, G. (Hrsg.), Weinheim 1972
- NUFER, H. : Kindergarten im Wandel. Frauenfeld 1978
- OEVERMANN, U. : Soziale Schichtung und Begabung. In : Zeitschrift für Pädagogik 6/1966
- OSER, F. : Warum hat die Curriculumforschung versagt? Zum Problem des Hiatus zwischen Zielsetzungen und Zielrealisierungen. In : HERZOG, W./MEILE, B. (Hrsg.) : Schwerpunkt Schule. Zürich 1979
- PASSERON, J.G. : Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- PEYER, B. : Schulreifeprobleme. Skriptum zum Fortbildungskurs des Schweiz. Kindergärtnerinnenvereins, Sektion Graubünden, unveröffentlicht, Chur/Landquart 1977
- PRECHTL, H. : Familie und Sozialisation des Kindes. In : BRINKMANN, G. et al., München 1974
- RAAPKE, H.D. : Mit 5 schon schulreif? In : Die Grundschule 2/1969, S. 6-9
- REGIERUNGSRAT BERN (Hrsg.) : Verordnung über die besonderen Klassen der Primarschulen vom 28.3.73 In : SCHWEIZ. ZENTRALSTELLE FUER HEILPAEDAGOGIK (Hrsg.), Luzern 1977/81
- REGIERUNGSRAT SOLOTHURN (Hrsg.) : Richtlinien für den Unterricht an Hilfsschulen unter Einbezug der Einführungsclassen vom 5.11.71 In : SCHWEIZ. ZENTRALSTELLE FUER HEILPAEDAGOGIK (Hrsg.), Luzern 1977/81
- REIMERS, E. : Theorie der Schule. In : GROOTHOFF, H.H. (Hrsg.): Fischer Lexikon der Pädagogik Nr.36, Frankfurt/BRD 1973
- REMPLEIN, H. : Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München 1971¹⁴
- ROGANTINI, L. et al. : Die sonderpädagogische Früherfassung zum Einschulungsbeginn. Gruppenarbeit am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, WS 77/78, unveröffentlicht, Zürich 1978
- ROMBACH, H. (Hrsg.) : Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden. Freiburg/BRD 1977
- ROTH, H. (Hrsg.) : Begabung und Lernen. In : DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) : Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4 Stuttgart 1969

- ROTH, H. : Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens.
Dortmund 1971¹³
- RUEDIGER, D./KORMANN, A./PEEZ, H. : Schuleintritt und Schulfähigkeit. München 1976
- SACHS, L. : Statistische Auswertungsmethoden. Heidelberg 1972
- SCHENK-DANZINGER, L. : Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife. In : DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) : Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 7
Stuttgart 1969
- SCHENKER, W. : Skeptische Gedanken zur elementaren Bildung.
In : ELEMENTARLEHRER-KONFERENZ DES KANTONS ZUERICH (Hrsg.):
Schulstart. Zürich 1976
- SCHMALOHR, E. : Den Kindern eine Chance. München 1971
- SCHULDIEREKTION CHUR (Hrsg.) : Schülerstatistik für das Schuljahr 1980/81. Chur 1980
- SCHULGESETZ CHUR, vom 19.5.68, Chur 1968
- SCHULGESETZ GRAUBUENDEN, vom 19.11.61, Chur 1961/68
- SCHULINSPEKTORAT BL (Hrsg.) : In welche Schule gehen unsere Einführungsklassenkinder? In : Basellandschaftliche Schulnachrichten 2/1980, S. 21-27
- SCHWAB, M. : Differenzierender und individualisierender Unterricht in der Eingangsstufe - unter besonderer Berücksichtigung sozial benachteiligter und lernschwacher Kinder.
In : DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Stuttgart 1975
- SCHWARZMANN, F.K. : Therapeutische und funktionelle Uebungen in der allgemeinen Sonderschule. In : Zeitschrift für Heilpädagogik 3/1974, S. 34 ff
- SCHWEIZ. KINDERGARTENVEREIN (Hrsg.) : Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten.
Schaffhausen 1971
- SCHWEIZ. ZENTRALSTELLE FUER HEILPAEDAGOGIK (Hrsg.) : Kantonale Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter. Luzern 1977 (mit Nachträgen bis Oktober 1981)
- SEIDMANN, P. : Moderne Formen der Lehrerweiterbildung.
Hamburg 1963
- SIEGENTHALER, H. : Zeichnen und Malen mit Geistigbehinderten.
In : SLZ 48/1981, S. 1937 ff
- STADTSCHULRAT CHUR : Protokollauszüge 1974 - 1981

- STADTSCHULRAT CHUR (Hrsg.) : Reglement über das Sonderschulwesen der Stadtschule Chur vom 4.4.79 , Chur 1979
- STENDLER-LAVATELLI, C. : Früherziehung nach Piaget. München 1976
- STREBEL, G. : Schulreifetest. Solothurn 1964⁴
- STUCKY, M. : Kindergarten im Experiment. Zürich 1972
- TA (Hrsg.) : Die Finanzkraft der Kantone. In : TA 8.12.81, S. 6
- TAUSCH, A. : Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion im Kindergarten. In : Psychologische Rundschau 3/1968, S. 267-279
- TIETZE, W. : Chancengleichheit bei Schulbeginn. Düsseldorf 1973
- TROUILLET, B. : Die Vorschulerziehung im internationalen Vergleich. In : HOELTERSHINKEN, D. (Hrsg.), Freiburg/BRD 1973
- TJGGENER, H. : Der Lehrer. Zürich 1962
- TUGGENER, H. : Das Bild des Lehrers im 19. und 20. Jahrhundert. In : SLZ 5/1973, S. 183-188, 6/1973, S. 233-235
- ULICH, D./MERTENS, W. : Urteile über Schüler - zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim 1973
- VALTIN, R. : Legasthenie. In : ROMBACH, H. (Hrsg.), Band 2, S. 207 f. Freiburg/BRD 1977
- VOELLMY, P. : Die ersten Kinderkrippen in d-r Stadt Zürich, Beitrag über die Entwicklung einer jugendfürsorgerischen Institution. Seminararbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, unveröffentlicht, Zürich 1977
- VOELLMY, P. : Der schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform im Dienste der Lehrerfortbildung. Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, unveröffentlicht, Zürich 1979
- VOGT, W. : Die Welt des Kindergartens - eine Chance für das Kind. Zürich 1972
- VOLLZIEHUNGSVERORDNUNG ZUM SCHULGESETZ GR, vom 31.5.61 Chur 1961
- WANNER, U. : Die Entwicklung des Sonderschulwesens. In : Basellandschaftliche Schulnachrichten 3/1976, S. 12-23
- WEBER, A. : Das frühkindliche exogene Psychosyndrom. Vortrag im Rahmen der Schulungswoche für Erziehungsberater des Kantons Graubünden, unveröffentlicht, Vals 1972

- WEIKART, D.P. : Ueber die Wirksamkeit vorschulischer Erziehung. In : Zeitschrift f. Pädagogik 4/1975, S. 489-510
- WHORF, B.L. : Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg 1963
- WIDMER, K. : Lehrerbildung und Seminarreform. St.Gallen 1966
- WIDMER, K. : Der Bildungsauftrag der Schule. Separatdruck aus der schweizer schule 21/1967
- WIDMER, K. : Der Auftrag der Schule als System der Gesellschaft. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung: Unterricht im Widerstreit konkurrenzierender Ansprüche, unveröffentlicht, Zürich 1980
- WIESNER, H. : Die Einführungsklasse. In : Basellandschaftliche Schulnachrichten 3/1976, S. 23-25
- WILKEN, E. : Mehrdimensionale Sprachförderung geistig behinderter Kleinkinder. In : HEESE, G. (Hrsg.), Berlin 1978
- WURZBACHER, G. : Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968
- ZIMMERMANN, A. : Legasthenie. In : ROMBACH, H. (Hrsg.), Band 2, S. 207 ff, Freiburg/BRD 1977

Lebenslauf

von Peter Voellmy, geb. 3. Oktober 1946 in Zürich

1. Bildungsgang

1953 - 1957	Primarschule in Riehen/BS
1957 - 1962	Gymnasium in Basel / Umzug der Fam. nach Schiers
1962 - 1967	Lehrerseminar in Schiers, Abschluss mit Lehrpatent des Kantons Graubünden
1975 - 1979	Studium an der Universität Zürich Pädagogik (Prof.Dr.K.Widmer; Prof.Dr.H.Tuggener), Sonderpädagogik (Prof.Dr.G.Heese; Prof.Dr.H.Grissemann; Prof.Dr.S.Solarova), Psychologie (Prof.Dr.D.v.Uslar), Linguistik (Prof.Dr.E.Leisi), Philosophie (Prof.Dr.F.P.Hager; Dr.K.Weisshaupt)
Juli 1979	Lizentiatsprüfung
1980 - 1982	Dissertationsarbeit
Nov. 1982	Doktorexamen an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich

2. Berufliche Tätigkeiten

1967 - 1968	Primarlehrer in Fläsch/GR (Gesamtschule)
1968 - 1971	Primarlehrer in Münchenstein/BL (Mittelstufe)
1971 - 1974	Primarlehrer in Maienfeld/GR (Mittelstufe)
1974 - 1975	Sonderklassenlehrer in Maienfeld (Oberstufe)
1975 - 1979	verschiedene Stellvertretungen an der Realschule Horgen/ZH (insgesamt 45 Schulwochen)
seit 1979	Kleinklassenlehrer an der Stadtschule Chur (Mittelstufe)
seit 1982	Lehrauftrag am Lehrerseminar Chur für Sonderpädagogik und Psychologie
seit 1982	Lehrauftrag am Abendtechnikum Chur für Psychologie

ISBN 3 260 04964 9

